

Construcción de memoria en torno al cuerpo mediante la literatura fantástica: una propuesta de
sistematización de experiencias en el aula de clase

Estefanía León Ortiz

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Ciencias Sociales – Facultad de Comunicación y Lenguaje
Maestría en Archivística Histórica y Memoria
Bogotá D. C.
2020

Construcción de memoria en torno al cuerpo mediante la literatura fantástica: una propuesta de
sistematización de experiencias en el aula de clase

Autora:

Estefanía León Ortiz

Director:

Eduard Esteban Moreno Trujillo

Doctor en Historia

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Ciencias Sociales – Facultad de Comunicación y Lenguaje

Maestría en Archivística Histórica y Memoria

Bogotá D. C.

2020

Agradecimientos

En primera medida, agradezco profundamente a mi asesor, el doctor Eduard Esteban Moreno Trujillo, por su acompañamiento, guía, consejos y tiempo dedicado a la orientación y resolución de mis dudas. Su conocimiento del tema resultó indispensable para el desarrollo del documento.

Agradezco también a la docente Aida Julieta Quiñones Trujillo por su apoyo en el planteamiento y diseño del documento desde las primeras fases.

Finalmente, extendiendo mi inmensa gratitud a mis padres, quienes me alentaron y motivaron a lo largo del proceso y velaron por mi bienestar en todo momento.

Tabla de contenido

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Lista de tablas | v |
| Lista de figuras..... | vi |
| Introducción | 7 |
| Sección 1. Presentación del proyecto..... | 9 |
| Planteamiento del problema | 9 |
| Objetivos | 13 |
| Sección 2. Marco teórico | 15 |
| 1. Cuerpo y memoria..... | 15 |
| 2. Literatura como fuente de archivo y construcción de memoria del cuerpo..... | 17 |
| 2.1. Literatura como archivo..... | 19 |
| 2.2. Literatura fantástica. | 21 |
| 3. La práctica pedagógica | 23 |
| Sección 3. Diseño, aplicación y análisis | 27 |
| 1. Consideraciones previas..... | 27 |
| 1.1. Aula. | 28 |
| 2. Fase de actividades | 30 |
| 2.1. Primera sesión: exploración..... | 30 |
| 2.2. Segunda sesión: lectura mediante el cuerpo. | 42 |
| 2.3. Tercera sesión: construcción de memoria mediante escritura. | 56 |
| Sección 4. Lecciones aprendidas | 65 |
| Referencias..... | 73 |

Lista de tablas

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1. Respuestas más significativas en la actividad “Música instrumental | 36 |
| Tabla 2. Respuestas más representativas según cada parte del cuerpo | 45 |
| Tabla 3. Respuestas más significativas en el último ejercicio de la sesión 3 | 63 |

Lista de figuras

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1. Collage..... | 31 |
| Figura 2. Collage..... | 32 |
| Figura 3. Fichas bibliográficas con términos de partes del cuerpo humano. | 45 |
| Figuras 4 y 5. Fragmentos recortados y subrayados del cuento Pesadilla en el Hipotálamo. | 50 |

Introducción

Al hablar de procesos de construcción de memoria colectiva en una comunidad educativa escolar, es inusual encontrar que las fuentes de archivo utilizadas para tal fin sean documentos de índole literaria. Y resulta todavía más insólito que pertenezcan a géneros popularmente considerados secundarios, como es el caso del género fantástico en Colombia. Dado que poco o nada se ha realizado en espacios educativos con respecto al tema, la presente investigación se sitúa en el campo de la práctica pedagógica de la educación básica y media (conocida también como secundaria) con la intención de explorar y aprovechar el potencial de la literatura fantástica como herramienta y fuente de archivo para la construcción de memoria tanto individual como colectiva en un grupo particular, siempre teniendo en cuenta la relevancia e incidencia del proyecto para la vida de todos los individuos que lo conforman. En otras palabras, el documento muestra, analiza y genera un aporte en el conocimiento sobre las formas cómo la literatura fantástica puede favorecer la verbalización de múltiples narrativas de identidad antes ocultas, siempre y cuando se implemente en las estrategias del aula.

La naturaleza de la investigación, al ser gradual y sujeta a cambios según condiciones y factores externos, requirió una metodología cualitativa que fuese acorde con las necesidades del proyecto: la sistematización de experiencias. Tomé como referente la definición del sociólogo Óscar Jara Holliday, en la cual señala que

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (2013, p. 4)

Por tratarse de un proceso paulatino y susceptible de cambios imprevistos en su transcurso, además de partir de la observación, recopilación y análisis de información, se ajusta plenamente a la metodología de sistematización, pues de esta forma también contribuye al mejoramiento de la práctica pedagógica desde la generación participativa de conocimiento.

De ahí que la organización del presente documento se divida en secciones y no en capítulos como es lo acostumbrado en investigaciones cualitativas. La primera, *Presentación del*

proyecto, expone la pregunta, el problema y los objetivos general y específicos de la investigación. La segunda, *Marco teórico*, contiene tres apartados dedicados a las categorías más importantes y transversales del proyecto, a saber, cuerpo y memoria, literatura fantástica como fuente de archivo y práctica pedagógica. La tercera, *Diseño, aplicación y análisis*, comprende la contextualización macro y micro de la comunidad participante y la descripción y análisis crítico de las fases de actividades elaboradas. La cuarta sección exhibe las lecciones aprendidas a lo largo del recorrido.

Sección 1. Presentación del proyecto

Planteamiento del problema

En la actualidad, la literatura fantástica en Colombia es tomada en cuenta para definir lineamientos curriculares y planes de estudio en establecimientos educativos oficiales. Sin embargo, aún no ha sido plenamente considerada ni aprovechada como un insumo o fuente de archivo para la construcción de memoria colectiva y generación de conocimiento.

Con el ánimo de entrar a contextualizar el problema, es necesario primero comentar a grandes rasgos el panorama de la lectura en Colombia. Qué se lee, cuánto y por qué son algunas preguntas que condicionan la adquisición y/o acceso a textos de ciertas temáticas en determinados espacios y tiempos. Me interesa principalmente bosquejar la dinámica actual de la población lectora y no-lectora en el país, puesto que así se iluminan aspectos a tratar en la presente investigación.

En primera instancia, es fundamental hablar de qué y cuánto se lee en Colombia. En cuanto a ello, uno de los instrumentos más destacados al momento de realizar un balance general de los niveles de lectura en Colombia es la ENLEC (Encuesta Nacional de Lectura), a cargo del DANE. Si bien la encuesta está especializada para medir parámetros de lectura en población menor de cinco (5) años, sirve como una guía para visualizar las fluctuaciones que puedan tener los comportamientos lectores y trazar un esbozo de ellos a nivel nacional. Según la versión más reciente, del 2017, el promedio nacional de libros leídos anualmente es de 5,1 para personas que tienen el hábito de leer, mientras que para el total de la población es de 2,7 (Los colombianos cada vez leen más, según el índice de lectura, 2018). Asimismo, los resultados muestran que existe una marcada preferencia por el formato impreso frente a su contraparte digital (En 3 años, Colombia agregó un libro a su promedio de lectura, 2018). Los libros, por ejemplo, se prefieren mucho más en papel que en pantallas digitales (ENLEC, 2017).

Ahora bien, sobre las temáticas, su elección depende de tantos factores imperantes al momento de condicionar la compra y la venta de títulos concretos que difícilmente se encuentra un patrón predecible. Así como las modas o eventos sociales extraordinarios suelen impulsar la adquisición de sagas, libros de corte fantástico y de no-ficción por periodos delimitados, hay

otros títulos que gozan de un porcentaje asegurado y constante de ventas suficientes para sostener el negocio editorial. Con respecto a la literatura colombiana, el panorama es similar: autores de reputación consagrada, con varias publicaciones en su haber, conforman cada vez las listas de los títulos más vendidos por año, según los balances proporcionados por las grandes casas editoriales y aquellas independientes (Los libros más vendidos en la FILBO 2013, 2013). Para efectos de la investigación, se puede decir que, no obstante la venta de obras pertenecientes a diversos géneros literarios, son intermitentes aquellos que colindan o pertenecen propiamente al fantástico, mismos que muestran una marcada preferencia por títulos best-seller de autores foráneos, tendencia vista desde hace varios años en el país.

En cuanto a las temáticas seleccionadas dentro del marco de políticas públicas, el panorama resulta mucho más alentador que el netamente comercial, puesto que se da prioridad a la producción intelectual y cultural nacional. Se encuentran entonces múltiples programas de fomento a la lectura y escritura en alianza con diversas entidades privadas y estatales (bibliotecas públicas, instituciones educativas de toda índole, centros de producción de conocimiento, entre otros) cuyas misiones se resumen en dar a conocer y promover el interés, participación y apropiación de la población por sus propias manifestaciones y productos culturales. Desde los mismos documentos oficiales se evidencia la intención de regular y garantizar el acceso y uso de dichos espacios, en concordancia con lo estipulado en la Ley de Cultura y en la Constitución de 1991, por el hecho de ser “fundamental para la memoria de la Nación y de sus generaciones futuras” (Ministerio de Cultura, p. 15). Así pues, programas como el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”, Vamos a Hacer Memoria, Plan Nacional de Patrimonio Bibliográfico y Documental, Lectura y Primera Infancia, y demás, ofrecen títulos de autores colombianos, obras que han marcado momentos álgidos en la literatura nacional, selección que configura directamente los planes lectores de las instituciones educativas del territorio, al menos, las de naturaleza pública (Biblioteca Nacional de Colombia, 2019).

Pero ¿quién decide lo que se lee y lo que no en dicho marco público? ¿A qué intención obedecen tales selecciones? Cobra interés la noción de “canon literario”, ampliamente abordado por diversos autores en el transcurso del siglo XX, para empezar a comprender los discursos que se visibilizan en el campo actual. Según Pedro C. Cerrillo Torremocha (2013) la distinción entre lo que se entiende por “clásico” y lo “canónico” radica en que lo primero es conformado por las

(...) obras que trascienden su época, modelos de escritura, de lecturas reiteradas y frecuentes traducciones a diferentes lenguas, a diferencia de los libros incluidos en los cánones, que son consecuencia de una elección en un momento concreto y, a veces, con una finalidad determinada. (p. 20)

No es mi propósito discutir acerca del concepto de “clásico” ni la enseñanza de las obras catalogadas como tal, sino mostrar que existe un canon imperante (puesto que cánones puede haber y hay múltiples, así como intereses que los crean y configuran) que, como es visible en los programas de lectura-escritura mencionados, adiciona a sus listas tanto obras “clásicas” como las que contienen cierta afinidad con su ideal de literatura “colombiana”. Al respecto, González Echevarría en su renombrado estudio *Mito y Archivo* (2000) explica que a los “documentos” conocidos como “novelas” se les ha naturalizado la característica de ser “verdaderos”, esto es, ser portadores y voceros del poder que ostentan los discursos en determinados periodos y contextos:

Las narrativas que solemos llamar novelas demuestran que la capacidad para dotar al texto con el poder necesario para transmitir la verdad están fuera del texto; son agentes exógenos que conceden autoridad a ciertos tipos de documentos, reflejando de esa manera la estructura de poder del periodo, no ninguna cualidad inherente al documento mismo o al agente externo. La novela, por tanto, forma parte de la totalidad discursiva de una época dada, y se sitúa en el campo opuesto a su núcleo de poder. (p. 32)

Se entiende así que las narrativas, manifestadas en parte en la literatura regional, iluminan y oscurecen simultáneamente obras literarias, obedeciendo a los discursos prominentes del contexto específico; se ajustan a las directrices de lo que se puede y no se puede decir, definición que Michel Foucault (1979) asoció a su noción de archivo: “El archivo es en primer lugar la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares” (p. 219). El silencio de lo que “no se puede decir”, nos dice el filósofo, también hace parte del archivo en la medida en que se circunscribe e interactúa con la multiplicidad de relaciones que lo modifican perpetuamente. Añade que el archivo, en vez de ser una entidad inmóvil y estática, propicia la yuxtaposición, mezcla y diálogo entre cosas (que, para el caso, se prefiere el término de “documento”), sin obedecer a temporalidades fijas, es decir, es potencia de. El archivo no habla, pero sí señala su “enunciabilidad” (1970). Esta ley se evidencia, en especial, en lo no-dicho de la literatura fantástica en el país, puesto que el

desconocimiento de la misma es, paradójicamente, una voz poderosa, aunque muda, de una laguna en el campo literario estudiado en la actualidad.

Esta situación no es algo reciente. Como bien lo recuenta Burgos López (1998), desde sus inicios intermitentes y tibios, el género ha experimentado, y aún continúa, esa ley de lo decible. Es curioso que las circunstancias imperantes a finales del siglo XIX, periodo de surgimiento de las primeras obras, y las actuales sean, si no idénticas, sí muy parecidas. El autor lo explica así:

En el período que va desde 1886 hasta 1930 (...) el ideal en novela y cuento era el de un relato castizo, con valor educativo (esto es, que inculcara cierta ideología política y moral), y que socialmente cumpliera una labor útil. Así mismo, se enfatizaba en lo que en ese entonces se llamaba una “literatura nacional”, es decir, una literatura que fuera reflejo fiel de “nuestra identidad” y “nuestra realidad”.

Es claro que la literatura actual ya no se pretende “realista” radical, pero sí comparte la intención de consolidar una ideología política y moral, como ocurre en toda obra literaria. Preguntarse sobre cuál puede ser ese presunto ideal de nación o discurso actual que subyace en toda creación y difusión literaria es un punto de partida válido y necesario para otra investigación de corte más teórico. Por lo pronto, para el presente proyecto no es fundamental ni menester profundizar en él; baste decir que el desconocimiento o ignorancia del archivo literario específicamente fantástico puede deberse a una multiplicidad de intencionalidades, cada una con una narrativa definida de qué, qué no y para qué debe ser leído. Es en este punto entonces que surge el verdadero problema crucial que servirá de eje central para el desarrollo del proyecto propuesto: ¿para qué o en torno a qué la literatura fantástica puede ser entendida como fuente de memoria, en últimas, herramienta de identidad, en ámbitos educativos?

Dado el carácter crucial de la literatura en la construcción de memoria e identidad de una sociedad, con miras a su subsistencia en el futuro, es entendida no solo como un producto cultural, sino como archivo. Siendo así, es pertinente preguntarse por dicha “construcción” de memoria a partir de la literatura, la visible y la invisible. Es de destacar programas gubernamentales que, conscientes de la urgencia que supone la investigación, difusión y apropiación de documentos culturales, se han puesto a la tarea de generar espacios y diálogos para todo público, como es el conocido Programa de Memoria Literaria Nacional. Sin embargo, sería cuando menos irresponsable suponer que un solo intento será definitivo y absoluto para “resolver” el desconocimiento de obras literarias nacionales; por lo contrario, más que nunca son necesarios otros prismas, otras voces que compartan intereses y propicien espacios de diálogo

(sin que sea el objetivo llegar a un acuerdo mutuo entre pareceres). Tal como se habló, aunque de forma escueta, acerca de la relevancia de las entidades públicas como lugares de desarrollo de los programas fomentados por las políticas públicas, es lógico pensar que uno de los escenarios potenciales para el estudio, construcción y apropiación de dicha memoria sean las instituciones educativas.

Pero el asunto no es tan simple: imponer lecturas obligatorias de dicha literatura y evaluaciones cuantitativas de corte tradicional, es decir, enfocadas en la calificación, no es hacer memoria; incluso podría (y de seguro pasaría) resultar contraproducente para la comunidad educativa, lo que, en últimas, entorpecería no solo el proyecto pedagógico que se pretenda sino el interés genuino por la producción cultural propia. Diversos enfoques pedagógicos sostienen que el aprendizaje se da por el diálogo equivalente entre quien enseña y quien retroalimenta, la autonomía, la experiencia y la seducción de temas nuevos y pertinentes al saber de cada individuo. Siguiendo con la idea de la pregunta central de la investigación, el foco de atención recae en las experiencias directas de los estudiantes en cuanto a la investigación, uso y lectura de obras literarias fantásticas en ámbitos escolares, puesto que se trata de recuperar los ejercicios de memoria emergentes en la práctica pedagógica y contribuir al aprendizaje integral de la literatura a partir de las lecciones que se den en su transcurrir.

Objetivos

General.

Sistematizar las experiencias de los estudiantes durante el proceso de exploración y apropiación de categorías como memoria, cuerpo e identidad, en el marco de una práctica pedagógica que usa intencionalmente la literatura fantástica como fuente de archivo.

Específicos.

1. Recuperar los diferentes procesos y reflexiones pedagógicas previamente desarrollados en el contexto educativo institucional que den cuenta de la situación a intervenir.
2. Diseñar y aplicar un plan de actividades que permitan analizar el desarrollo de los procesos de reconstrucción y apropiación de memoria a partir de la literatura fantástica, entendiéndola como archivo.

3. Formular las lecciones aprendidas con base en el análisis de las fases ejecutadas, los resultados y los productos generados en el proceso.

Sección 2. Marco teórico

En la presente sección refiero el sustento teórico bajo el cual analizaré la experiencia de construcción de memoria por medio de la literatura fantástica ejecutada en el caso de estudio. Hay tres apartados principales que exploran las categorías más relevantes: memoria y cuerpo, archivo y literatura, con una subsección dedicada al género fantástico, y práctica pedagógica. La primera categoría, cuerpo y memoria, surgió de la exploración de intereses y saberes, dado que resultó ser un común denominador en las percepciones y respuestas de los participantes. Esta cuestión se explica con mayor detalle en la sección tres. La segunda, archivo y literatura fantástica, define desde qué posición es posible entender la relación entre estos dos elementos y su potencia como fuente para la construcción de memoria, con énfasis en el género fantástico como trasgresor del discurso oficial. La tercera y última, práctica pedagógica, establece las pautas para comprender lo que sucede tanto dentro como fuera del aula, viendo este espacio como un lugar de encuentro entre múltiples discursos/narrativas que configuran la percepción individual y colectiva de la experiencia y el aprendizaje.

1. Cuerpo y memoria

Podría pensarse que, al hablar de memoria, esta última queda relegada a un espacio nebuloso, sin especificidad ni materialidad, apenas un concepto abstracto que no puede ser tocado físicamente. O, por otro lado, podría ser asociada con partes físicas del cuerpo humano, como la cabeza o el cerebro, dado que los órganos encargados de la función memorística se localizan allí. Sin embargo, no es posible vivir únicamente con la percepción cognitiva del mundo, puesto que interfieren aquellas brindadas por los sentidos y las emociones. Es más, los lugares y los ambientes en los que se producen las experiencias desempeñan un papel crucial en la construcción posterior del recuerdo.

Entiendo que el cuerpo, desde una comprensión holística, opera como un instrumento con y desde el cual se construyen vivencias y recuerdos, esto es, experiencias. Dependiendo de su integralidad (sus limitaciones, sus capacidades, todas sus peculiaridades) es configurada la multiplicidad de prismas desde los que se perciben los hechos, o más bien, se construyen a nivel

personal y social. A propósito, nos sirve la reflexión de Maya Aguiluz-Ibargüen (2004), en la cual establece que “el cuerpo humano (...) juega las veces de punto partida desde donde se hilvanan recuerdos de vividos y se reinsertan las vidas personales en los cuerpos sociales” (p. 3). En otras palabras, el cuerpo no se desliga de la percepción sensorial (sentidos), emocional (sentimientos, emociones, reacciones) y cognitiva (conocimiento, saberes) del mundo y sociedad en los cuales se inscribe. Aún más, la autora señala que “en la esfera corporal está inscrita la memoria: ahí emerge la capacidad de recordar puesto que las marcas de pasados acontecimientos (...) han tenido lugar” (p. 3). En este punto, aclaro que no es de mi interés profundizar en la noción de cuerpo como un ente patrimonial que actualiza y vuelve presente la memoria de una comunidad, pero sí que es importante entenderlo como un lugar en donde se tejen constantemente múltiples historias y vivencias que, a la postre, resultan imposibles de condensar en una unicidad discursiva eterna, en una única memoria.

Un relato nunca es suficiente, así como una sola formulación discursiva de la experiencia vivida tampoco lo es. En el momento en que un discurso de memoria se oficializa (para este caso, se cuenta o se establece), asimismo se cristaliza y se vuelve susceptible de ser confrontado por otras memorias. No hay una sola forma de percibir el espacio físico ni de vivirlo, mucho menos de recordar la experiencia que allí se vivió, puesto que cada cuerpo, se quiera o no, está atravesado no solo por su condición física y material, sino por su origen, “su carácter espiritual, cultural e identitario” (p. 4). Aguiluz-Ibargüen traza el vínculo entre memoria-lugar-cuerpo como uno en el que cada elemento influye y condiciona al otro simultáneamente, mismo que ilustra así: “La capacidad de evocación, de asociar hechos y recuerdos atraviesa la completitud de la persona, atestiguar entonces algo acontecido implica la capacidad de articular un pasado sirviéndose del cuerpo por entero, de las reminiscencias de experiencias vividas (y percibidas)” (p. 5).

Desde luego, la memoria, o el ejercicio de ella, cuando se piensa desde una intencionalidad, se proyecta como un discurso que hace presente el presente individual o social, e incluso que reafirme una cierta identidad, no actual, sino a futuro como un acto de legitimidad de las prácticas del presente. De ahí que se piense el acto de construir consciente y activamente la memoria (“memoriación”, en términos de la autora) como un trabajo de representación nunca definitivo en el que se vinculan espacios y cuerpos físicos, temporalidades, emocionalidades, contextos y discursos (2004). Por consiguiente, al hablar de memoria colectiva, se debe observar

la individualidad de cada experiencia producida en y por los sujetos, si es que hay una sola en cada ser, y su relación con las demás, los choques y concesiones que allí puedan emerger. Estas dinámicas no son a-espaciales ni a-temporales, sino que hacen “parte de la narrativa del estado-nación, pero también deliberadamente producida y transmitida dentro de los proyectos pedagógicos nacionales” (p. 7). Al ser un elemento indispensable, el lugar opera a su vez como un espacio en el que se propician posibilidades de experiencias y en el cual pueden materializarse “mecanismos de memoria colectiva: como memoria-nación, memoria-Estado, memoria-ciudadano con los mecanismos característicos de la evocación y rememoración individual que parten de sus sentidos y emociones arraigados culturalmente” (p. 7).

Para resumir, el cuerpo no se desliga de su contexto físico y emocional, como tampoco del espacio o ambiente con el que interactúa permanentemente. De ahí que cada experiencia y su recuerdo, percibido y reformulado desde una corporalidad específica, varía según la subjetividad de quien la construye. Es un ejercicio inagotable y enriquecedor, pues resignifica el cuerpo ya no como un ente pasivo en la construcción de memoria individual y colectiva, sino como un actor activo, un elemento que habla por sí mismo.

2. Literatura como fuente de archivo y construcción de memoria del cuerpo

Probablemente, la primera asociación que se hace entre literatura y cuerpo es aquella en que la primera solo puede ser percibida por medio de los ojos (o en su defecto, las manos con el sistema braille). Después de todo, al pensar en una imagen simple y rápida de la “literatura”, de inmediato surge la de un libro con escritura alfabética, susceptible de ser leído con la mirada y el reconocimiento visual de letras y códigos. Aunque no es errónea, la idea dista mucho de ser una comprensión profunda (quizá romántica) de la lectura, o más bien, la vivencia de la literatura.

¿Cómo es entonces posible una relación entre cuerpo y literatura? Aún más, ¿entre cuerpo, literatura y memoria?

Más allá de percibir letras o códigos lingüísticos, vivir la lectura se experimenta en el cuerpo, no solo en la emocionalidad que produzca, sino en el mismo sentido de la existencia humana. María del Carmen Castañeda Hernández (2015) lo ilustra de este modo:

No existen ficciones sin cuerpo. No hay textos que puedan describir a los personajes sin rasgos humanos. El cuerpo es el soporte de la literatura y la literatura, por lo tanto, la prolongación, la

representación de los cuerpos. La enfermedad, el sufrimiento, el dolor, el sexo, el placer, la belleza, la vejez y la búsqueda de la eterna juventud han convertido al cuerpo en un ámbito en el que los discursos que legitiman el perenne conflicto del ser humano se plasman pretendiendo consolidar verbalmente su perseverancia de supervivencia.

Como se mencionará en los apartados de esta sección, *Literatura como archivo y Literatura fantástica*, la literatura jamás ha limitado su fin último solo a contar ficciones o entretener. Ella arroja atisbos de las pasiones y temores más profundos y poderosos del ser humano, aquellos que trascienden espacios y tiempos y constituyen la esencia misma de su naturaleza: la vida y la muerte, Eros y Thánatos. Y es solo mediante el cuerpo, esa masa orgánica compuesta de carne, sangre y huesos, además de miedos, emociones, pensamientos y deseos, que se vive o se muere. La literatura pretende, aunque nunca narra completamente, la vida y la muerte del ser humano; una tarea imposible, pero que en sus intentos crea y construye memoria:

Pero existe una evidencia de las huellas que deja esta lucha en la memoria del lenguaje, del lenguaje que habita al cuerpo, ese cuerpo que habla a través de la experiencia y al que percibimos como algo más que una aglomeración de células, órganos y fluidos: declarar la existencia de una creación poética del cuerpo, de un cuerpo verbalizado, de un cuerpo capaz de ser interpretado.

(2015)

El lenguaje, en ese orden de ideas, no puede ser estático jamás, pues el cuerpo que lo habita se encuentra en constante cambio, en permanente desorden. Siendo cuerpo es cuando se construye la memoria y el lenguaje de su presente, esto es, comprendiéndose desde la individualidad del sujeto, desde sus cambios propios y su interacción con el mundo:

Para [Jean Luc] Nancy el cuerpo es el “ser aquí y ahora”, es la verdadera manifestación de la existencia. De manera que cuando hablamos de escritura, como la denomina Nancy, se propone una representación del cuerpo como código que por medio de la palabra se convierte en el lugar de encuentro en el que se escribe y escribe la esencia del ser. La escritura es la viva voz viva del cuerpo revelada como signo mismo de la existencia. (2015)

Entonces hablar de cuerpo implica asimismo hablar de un constructo surgido en una sociedad y que ostenta unas particularidades concretas dependiendo de la visión de mundo pertinente en cada caso concreto. En el cuerpo se plasma y expresa la identidad; en el cuerpo se da el impulso de escritura y lectura, por tanto

La escritura es el origen. El cuerpo se hace palabra. Se escribe sobre el cuerpo para escribir desde el cuerpo. (...) la escritura misma se convierte en cuerpo, corpus de la escritura que se somete a categorización, clasificación, desciframiento y sujeción, como el otro cuerpo, el cuerpo que

escribe, y que también rehúye esa sujeción. El cuerpo se convierte en espacio textual en donde se inscriben pautas de identidad (...) (2015)

Es mediante la materialidad corpórea que somos en el mundo, por lo cual resulta totalmente impensable no tener un cuerpo con y desde el cual percibir, entender e interactuar con lo que es real. El cuerpo es fuente y destino de discursos y lenguajes, ya que emite, pero también recibe. Al escindirnos de la identificación de “nosotros” con “nuestros cuerpos”, enseguida lo vemos como un otro, como un objeto de estudio. Al escindirnos, ocurre que el cuerpo se percibe como un texto

(...) que narra las experiencias vividas. Escribir el cuerpo significa utilizarlo como un recurso, hacer anotaciones sobre él, grabarlo y esculpirlo para que el cuerpo mismo sea leído. Se trata de plasmar un texto, de comunicar el cuerpo sin significarlo. El cuerpo deja de ser únicamente el receptáculo del alma para convertirse en el límite desde donde el lenguaje toca lo ininteligible, lo inescrutable. (2015)

En definitiva, el vínculo entre memoria-cuerpo-literatura está fuertemente entretejido. Construir una memoria del cuerpo desde lo literario puede ser incluso más humano y urgente que desde otros prismas, dado que no se trabaja con cuentos ni con alfabeto, sino con la esencia misma de la vida.

2.1.Literatura como archivo.

El archivo, según se planteó anteriormente y siguiendo las ideas de Foucault, se entiende aquí como la ley de lo decible, aquel espacio conceptual en el que converge la multiplicidad de formas y expresiones posibles del mismo. En el campo de la literatura, resulta ilustrativa la propuesta del texto clásico de Roberto González Echevarría, *Mito y Archivo* (2000), pues bebe del pensamiento foucaultiano al relacionar el archivo con el mito originario al que apuntan todas las manifestaciones/obras literarias latinoamericanas en su búsqueda de una identidad propia. Aunque no hay una definición clara de qué cosa exactamente podríamos llamar Archivo según el autor, él lo enuncia así:

El Archivo es un mito moderno basado en una forma antigua, una forma del comienzo. El mito moderno revela la relación entre el conocimiento y el poder como la contienen todas las ficciones anteriores acerca de América Latina, el andamiaje ideológico que sustenta la legitimidad del poder desde las crónicas hasta las novelas actuales. (...) El Archivo guarda, recoge, retiene, acumula y clasifica, como su contrapartida institucional. Monta tanto la ley, como la ley de la

ficción. Las ficciones se encuentran contenidas en un recinto o receptáculo, en una prisión de relatos que es, al mismo tiempo, el origen de la novela. (...) El Archivo se remonta a los orígenes de la narrativa latinoamericana porque regresa al discurso del derecho, al lenguaje de la ley (...). (p. 45)

González Echevarría, por tanto, entiende la figura de Archivo como un “lugar” en el que “yacen” todas las posibilidades escriturales y literarias del ser latinoamericano a la espera de manifestarse físicamente en “formas” como la novela, el cuento, etc., (es decir, el mito). En ese orden de ideas, todas las formas ya existen, aunque todavía no las conozcamos. Inclusive, tal y como se establece en el texto, dichas posibilidades ya son “históricas” por el mero hecho de corresponderse con su contexto, pues ellas no pueden surgir “de la nada”, sino propiciadas por una serie de factores coincidentes muy concretos. Así es lógico suponer que nunca puede darse algo enteramente “nuevo”, sin historia previa, sin contexto, en otras palabras, a-temporal o a-espacial.

Más importante aún, el Archivo es aquel lugar en donde se reúnen las “narrativas”. El autor distingue con claridad qué es la literatura y cómo se circunscribe a la narrativa que le da origen, es decir, el contexto, su ley de enunciabilidad. Las narrativas están en constante cambio y disarmonía, puesto que no solo son literarias, sino que se alimentan y destruyen permanentemente gracias a la amalgama de relaciones que las componen (p. 17). Esta característica es intrínseca de la naturaleza humana, pues así como ella es moldeable e inarmónica, los textos que produce en sociedad también lo son.

En definitiva, cuando se habla de una literatura latinoamericana, nos referimos, siguiendo a González Echevarría, a los textos que retornan al Archivo en una búsqueda de identidad propia, una peculiaridad distintiva, mediante la legitimación con el Otro, siempre siendo plenamente conscientes de que cada obra, cada libro o texto es apenas un intento más, una forma más, pero nunca la definitiva que agote el Archivo. Cada una de estas formas responde a su vez a la narrativa que la propicia, esto es, a la ley que le permite ser dicha en determinado espacio-tiempo. Ahora bien, cabe preguntarse cómo ello opera con respecto a la literatura fantástica, puesto que el autor, a pesar de que abarca temas colindantes con el género, no lo problematiza.

2.2.Literatura fantástica.

En el imaginario popular (o, mejor, no-académico), la literatura que lleva el apelativo de “fantástico” abarca todas aquellas obras, textos, narraciones y demás que contengan cualquier cosa no-real. Encontramos entonces que, por ejemplo, los relatos míticos suelen ser equiparados con los cuentos infantiles, novelas de consumo masivo, e incluso con textos que colindan con el género ciencia ficcional. Esto genera una serie de dificultades a la hora de analizar críticamente un género literario tan escurridizo como el fantástico, puesto que, para entenderlo, suele partirse de un presupuesto filosófico de lo que es real y lo que no. Aquí, no obstante, aclaro que no es mi intención ahondar en las discusiones existentes sobre la distinción entre lo no-real y lo “real” (muchas veces asociado casi de manera olímpica con lo tangible o percibido por los sentidos humanos), sino esclarecer ciertas peculiaridades que caracterizan el género fantástico con el fin de definir las y diferenciarlas entre sí.

Con respecto a ello, el crítico que posiblemente tenga mayor relevancia en la materia es Tzvetan Todorov y su texto clásico “Introducción a la literatura fantástica”, aunque varios autores hayan aportado a su propuesta en los recientes años. Entre ellos, se destaca la argentina Ana María Barrenechea con “Ensayo de una tipología de la literatura fantástica” (1972), quien desmantela en cierta parte el planteamiento de Todorov y lo reformula desde su mirada sobre la literatura del momento. Así, ella establece, a diferencia de Todorov, que la literatura fantástica es aquella que refiere “la existencia implícita o explícita de hechos a-normales, a-naturales o irreales y sus contrarios; y además la problematización o no problematización de este contraste” (p. 393). Ella ahonda en este punto particular de la problematización al mostrarla como aquella incertidumbre irresuelta sobre lo que es real o no en el texto considerado “fantástico”, en otras palabras, “el centro de interés [está] en la violación del orden terreno, natural o lógico, y por lo tanto en la confrontación de uno y otro orden dentro del texto, en forma explícita o implícita” (p. 393).

Para comprender plenamente esta definición, es indispensable explicar las categorías que Barrenechea identifica dentro del gran campo de la literatura fantástica, o como ella lo denomina, literatura “trasgresora”. Según el planteamiento de Todorov, hay tres clasificaciones en las que se adscriben las obras fantásticas:

Si se mantiene la duda sobre la naturaleza de los acontecimientos que salen de lo normal estamos en el ámbito de la literatura fantástica, si se disipa la duda caemos en lo extraordinario (cuando a

pesar de su rareza se los inscribe entre los hechos naturales) y en lo maravilloso (cuando se los adjudica al orbe de lo sobrenatural e irreal). (p. 392)

La autora, aunque no prescinde completamente de esta distinción, se limita a reforzar su propuesta de que la literatura que podemos considerar plenamente fantástica (no maravillosa ni extraordinaria) es en la que el hecho nunca se explica, sino que permanece en suspenso y subvierte o atenta contra todo intento de explicación lógico-racional. Esto implica una gran dificultad a la hora de clasificar una obra en las tres categorías mencionadas, puesto que cualquier desliz hacia una naturalización o explicación del hecho (cosa muy frecuente en la literatura) inmediatamente pondría en conflicto la naturaleza de la obra. De ahí que, por ejemplo, Barrenechea no considere los cuentos infantiles como “fantásticos”, dado que no hay en ellos una problematización de si son posibles o no los hechos ahí ocurridos, sino que, por lo contrario, existe una aceptación y convivencia armoniosa por parte de los personajes, tal cual sucede en los relatos de mitos y leyendas, literatura gótica, novelas juveniles actuales y un largo etcétera.

La problematización asimismo puede darse desde dos órdenes: el natural y el no-natural. El primero, natural, comprende un “algo” que irrumpe sin explicación ni resolución en la posibilidad de lo real, es decir, una especie de intromisión de lo “otro” en el plano de realidad que conocemos sin que llegue a alterarlo. A fin de cuentas, el relato propicia este atisbo de lo otro amenazador que no llega pero que sí podría suceder en cualquier momento. Por otro lado, el no-natural centra su foco de atención en cómo puede darse ese “algo” en la vida cotidiana y cómo la alteraría, sin explicación racional. Mientras que en el orden natural hay un cierto extrañamiento o asombro por parte de los personajes, en el no-natural no se manifiesta nada parecido. Entre los dos órdenes encontramos un sinnúmero de recursos ya conocidos: mundos, seres, atributos, naturalezas, objetos, arquetipos, pero lo importante es cómo son presentados en el texto. Independiente de si se habla de mundos o criaturas paralelas, lo verdaderamente importante es sembrar (o más bien, recordar) la duda de qué es “real” y qué no, insinuar la existencia de fuerzas desconocidas que están ahí al alcance y, a la vez, inalcanzables. Ahí subyace el misterio al que apunta la literatura fantástica: lo desconocido, aquello que derrumba las certezas humanas construidas a partir de conceptos imaginarios y nos regresa a la incertidumbre misma de la vida y al terror primigenio a la muerte/olvido.

En este punto resulta lógica la conexión entre archivo y literatura fantástica: las obras se remontan al origen en su intención de relatar lo inenarrable, de contar lo inagotable. Barrenechea

señala que no se podrá “nunca concluir con el reducto de lo desconocido, explicar todo de modo que nada quede inexplicable. Aun suponiendo eso, el miedo a la muerte inevitable continuará alimentando la posibilidad de imaginaciones fantásticas como alimentó los mitos” (p. 402). No deja de ser curioso y muy humano el empleo de figuras representativas de nuestros miedos y deseos para hablar de nuestras realidades incluso de forma más directa de lo que podría pensarse, puesto que el objetivo de la literatura fantástica es ser “vehículo de la rebelión de su mundo ficticio, que viola el orden terreno” (p. 402) mediante la tergiversación, creación y destrucción de elementos narrativos que apunten a lo que sucede en la vida real. Ese es el carácter subversivo de la literatura fantástica: señala el poder de la enunciabilidad que debe ser derrocado mediante figuras aparentemente irreales y ajenas. Así, muchas veces esta literatura da más cuenta de su propio contexto que otros documentos de carácter más científico o riguroso, puesto que la licencia artística le permite otras exploraciones, como bien lo ejemplifica Campo Ricardo Burgos López (2017):

Alguien me ha preguntado alguna vez qué nos dicen las obras fantásticas nacionales sobre nuestro país y yo creo que ellas nos revelan varias cosas. Las ficciones verídicas (o textos fantásticos que se hacen pasar por textos realistas) como los de Mario Mendoza o Mado Martínez nos ponen de presente la premodernidad que aún campea por estos lares. Autores con éxito comercial como Andújar muestran cuánto gusta el colombiano del melodrama anacrónico y cuánto nos gusta copiar modas extranjeras (el llamado «romance paranormal»). el rechazo del medio a ciertos autores fantásticos evidencia cómo el país todavía es presa de ciertas taras al leer (por eso no valen ciertos géneros). Por cierto, este último rasgo (la marginación del escritor fantástico nacional) también es prueba de cuánto nos desconocemos los colombianos a nosotros mismos y de cómo en pleno siglo XXI todavía se proscribe cierta imaginación en nuestro territorio. (p. 14)

3. La práctica pedagógica

Un asunto que, en el ámbito de la pedagogía, se ha prestado para múltiples confusiones en su definición es el de “práctica”. Es frecuente ver que en el argot del mencionado campo suele asociarse tal noción con el “quehacer” del docente en el aula; qué, cómo y por qué hace lo que hace. Pero el debate que se ha suscitado en los años recientes sugiere que la práctica abarca un espectro mucho más complejo que, si bien tiene que ver con el quehacer del docente, llega a desbordar los límites del aula. A propósito de esto, la propuesta de Óscar Saldarriaga (2015) en

la discusión con otros investigadores sobre el tema sirve para replantear y, especialmente, dismantlar el reduccionismo que se le ha impuesto a la práctica pedagógica.

Uno de los puntos que los investigadores ponen sobre la mesa es la relación que se da entre “práctica” y “convivencia”. Ellos señalan la dificultad de tomar estos términos como sinónimos, o peor, de creer que la práctica solo tiene que ver con cuestiones de convivencia que se presentan dentro del aula (2015). Saldarriaga, por su parte, desliga la noción de práctica de este esencialismo y propone entenderla bajo la “luz del concepto arqueológico de “práctica” [discursiva]” (p. 28), un término heredado de la arqueología propuesta por Foucault y retomado por una de las autoras guías que cita con frecuencia, Olga Lucía Zuluaga. El término “alude a un concepto general que indica un campo de producción de discurso a propósito de un objeto” (p. 29), siguiendo la definición foucaultiana en la cual establece que la práctica discursiva

(...) es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (p. 33)

Ese campo de producción comprende todas las esferas de la vida humana en relación con un eje específico u objeto concreto como punto de partida para el análisis. No solo se involucra el lenguaje o modos de decir, sino “todo el dispositivo social, las reglas o las condiciones de posibilidad de un saber en particular, en este caso la enseñanza, con un sujeto (el maestro) y una institución productora de saber” (p. 30); por consiguiente, la práctica se encuentra circunscrita a los campos de producción que la posibilitan. Resulta interesante el apunte sobre la diferencia lingüística entre práctica y prácticas, pues, más que obedecer a un capricho subjetivo por utilizar indistintamente el singular y el plural, se trata de asumir una posición desde la cual realizar una lectura del tema: “(...) desde el comienzo se está pensando en una noción en término singular (práctica pedagógica) para abordar una pluralidad” (p. 30), razón por la cual me ciño a la propuesta del autor de utilizar el singular al hablar de práctica pedagógica.

Pero ¿qué es la práctica pedagógica? Como dije anteriormente, el debate sobre su definición ha ocasionado confusiones que perduran e influyen incluso en las mismas aulas. Sin embargo, coincido con el autor cuando afirma que

(...) la práctica pedagógica no alude exclusivamente a un saber aislado del poder o las interrelaciones sociales; en otras palabras, no se trataría de conocimientos específicos en los que se podría encasillar (...) lo pedagógico. Como noción general en la que interactúan instituciones, sujetos y discursos, su alcance analítico y metodológico, al igual que el de práctica discursiva, no

se reduce a unas pequeñas islas del saber sobre la Pedagogía, o a considerar que lo pedagógico se ocupa (...) de unas tecnologías más conocidas como los “modelos pedagógicos”. (p. 33)

Sería ingenuo pensar que un ámbito tan vasto como la pedagogía puede comprenderse en su totalidad a partir del estudio de pequeñas partes que la conforman. Aquí es cuando la práctica entra a mostrar los tejidos discursivos que la configuran y la propician en una comunidad concreta, como lo explica el autor, citando a Zuluaga: “la práctica pedagógica como práctica discursiva está cruzada por relaciones interdiscursivas y políticas que imprimen al discurso pedagógico y a su ejercicio en las instituciones una forma específica de vincularse como saber a las prácticas sociales” (p. 33). A nivel macro y micro, la práctica aborda espacios disímiles que chocan permanentemente entre sí y los discursos a los cuales estos espacios responden; por tanto, el quehacer docente es apenas un elemento a tener en cuenta dentro del análisis de la práctica pedagógica hablando de un objeto en particular. Para entenderlo mejor, Saldarriaga dice:

(...) todo pasa finalmente dentro del aula. (...). En el aula pasa todo, pero no en el sentido de que a puerta cerrada es lo que pasa ahí adentro, sino que lo que ocurre allí está atravesado desde lo más macro hasta lo más micro, entonces en efecto todo pasa ahí. Pasa en el aula y pasa en la escuela como espacio inmediato del maestro, pero lo que pasa en la escuela es un tejido o una red atravesada por todas las fuerzas. (p. 31)

Este tejido o red es la parte más evidente, casi palpable, de esas “relaciones interdiscursivas y políticas” que condicionan las interacciones dentro y fuera del aula. De alguna manera, esta imagen se asemeja bastante a la de “narrativa”, según lo planteó González Echevarría pensando en la literatura latinoamericana, puesto que refiere al qué decir, por qué y cómo decirlo según un contexto e intencionalidad concretas. Tanto las nociones de narrativa como de práctica están aquí planteadas como las que abordan, mas no limitan, el “campo de producción de discurso sobre ciertos objetos” (p. 31), en otras palabras, “la conexión compleja entre acciones y discursos, acciones y pensamientos [en donde] se involucran a la vez las prácticas de saber, prácticas discursivas (...) y las prácticas no discursivas” (p. 31). La diferencia puede yacer en que la práctica tiene mayor probabilidad de evidenciarse en el quehacer docente o en las relaciones de los elementos que le sean pertinentes. Me explico mejor: la práctica puede entenderse como aplicación, experimentación y código, es decir, como ejercicio aparentemente controlable, un experimento y una noción en la que confluyen discursos y saberes tanto abstractos como materiales. Pero es indispensable, en últimas, tomarla desde una mirada global y macro que permita el entendimiento de la interacción entre sus elementos, ello evidenciado con

mayor ahínco en el espacio del aula, sin desconocer que la práctica en sí no solo ocurre en un sitio físico, sino en los cuerpos, subjetividades, lugares y percepciones de los sujetos.

Para concluir, en el trabajo realizado con los estudiantes resulta interesante la identificación con sus cuerpos: están ad portas de la pubertad, por lo que aún no manifiestan una consciencia plena de su sexualidad (aunque empiezan a presentarse ciertos atisbos alimentados por el contexto de secundaria escolar). Es importante señalar esto en la medida en que todavía perciben el mundo desde una individualidad sumamente marcada, pero el ambiente en el que ahora se encuentran los obliga y obligará a lo largo de la adolescencia a construir identidad en relación con el Otro. Este grado académico tiene la peculiaridad de enfrentar físicamente y de forma brusca a los estudiantes a una serie de discursos y reglas que deben sortear según juicios propios: cambios de horario, mayor nivel de estrés y presión, asunción de una presentación personal adecuada bajo su propia responsabilidad, por mencionar algunos. Es un periodo de transición que define su capacidad de desenvolvimiento en el bachillerato. El ejercicio de memoria cobra una importancia crucial en este aspecto, puesto que visibiliza dicha transición de un cuerpo-niño a un cuerpo-púber en un ambiente escolar y define las bases sociales, emocionales y cognitivas sobre las cuales constituirá su identidad posteriormente.

No obstante, tales bases son moldeables, así como los discursos que interpelan permanentemente a los sujetos. Este ejercicio de memoria es apenas una aproximación a su visibilización en el presente. Por tanto, los textos literarios leídos con ese propósito también tienen la característica de ser acercamientos a un Archivo del ser, de la identidad, dependiendo de la intencionalidad del momento. La conexión en el caso concreto de la literatura fantástica yace en que la naturaleza del género es visibilizar otras narraciones, otras formas, otras narrativas del ser, del cuerpo y la identidad, más tratándose de una época de cambios determinantes como la que atraviesan los estudiantes. Aterrizar esas inquietudes en el espacio del aula de clase representa un desafío, no solo en materia de reformular estrategias pedagógicas y roles de miembros de la comunidad educativa, sino también de replantear la práctica pedagógica que trascienda la dinámica netamente escolar y permee la experiencia vital de los involucrados.

Sección 3. Diseño, aplicación y análisis

En la presente sección se muestra el desarrollo de la experiencia acontecida con los estudiantes participantes del proyecto actual. Debido al carácter de población vulnerable por hablar de menores de edad, el proyecto se reserva la identidad de la institución académica y de los participantes seleccionados para efectuar el estudio de caso. Por tanto, no resulta pertinente realizar una contextualización concreta; baste decir que se trata de una institución educativa oficial en Colombia y los estudiantes oscilan entre los diez (10) y los catorce (14) años en promedio, sin contar con los considerados extra edad. No obstante, la sección sí muestra una explicación detallada de las acciones ejecutadas en las sesiones programadas con los actores involucrados, siempre teniendo en cuenta la base conceptual trabajada anteriormente. Así pues, el contenido de “Fase de actividades” se subdivide en sus partes correspondientes, dedicadas cada una a la descripción y análisis de las sesiones diarias realizadas con los participantes.

1. Consideraciones previas

Una situación concreta a tener en cuenta es que, mientras en los documentos institucionales del centro educativo en cuestión se resalta el papel crucial del lenguaje como herramienta vital para el desarrollo y desenvolvimiento de la persona en su vida, esto pareciera obviarse o minimizarse en la cotidianidad escolar. Ahora bien, he notado que, desde el área de lenguaje, hay acercamientos fríos con respecto a la literatura colombiana y universal en general. No es mi intención juzgar el desempeño académico o el nivel de aplicación de lineamientos curriculares en la institución, puesto que no aporta a mi objetivo principal; baste decir que evidencié una lejanía o desconocimiento de estudiantes y docentes con respecto a esta temática.

Ello puede deberse a múltiples factores, como la falta de estrategias de mejora para la lectura y escritura, el interés por la producción escrita, el volumen de trabajo de otras asignaturas y deberes, desconocimiento, desinterés, falta de tiempo, ambiente de aprendizaje pobre, otras prioridades del momento, y un sinfín más; en todo caso, no podemos centrarnos en solo una causa. Lo cierto es que es una situación recurrente en todos los grados escolares y que se acentúa en los últimos de educación media, con las implicaciones que ello trae en materia de comprensión lectora, conocimientos en cultura general y habilidad en escritura.

Dado que no se han añadido cambios significativos a los documentos institucionales en los últimos dos años (2018-2019), puedo afirmar que hay un lapso considerable en el que al menos dos generaciones de estudiantes no han tenido acercamientos (o siquiera noción) a la literatura propiamente fantástica colombiana. Es más, en el Plan de Estudios se reitera y sugiere la enseñanza de textos canónicos para todos los grados de secundaria a partir de octavo, lo que deja a sexto y séptimo relegados a temas más teóricos que literarios y cuyo desarrollo depende casi completamente del criterio del docente a cargo en el año correspondiente. De ahí que surja la inquietud de cómo generar los primeros acercamientos de los estudiantes de los primeros años de secundaria a textos literarios desconocidos, sin perder de vista el seguimiento de los Derechos Básicos de Aprendizaje acordes con su proceso académico.

1.1.Aula.

La versión 2019 del curso elegido se compone de veintinueve (29) estudiantes. El grupo mantiene una presencia equitativa entre sus miembros masculinos y femeninos, con (13) niñas y dieciséis (16) niños, y un promedio de edad mayoritario entre los 11 y 12 años, a excepción de casos puntuales. La cantidad ha sufrido pocas variaciones a lo largo del año, si bien han sido necesarios algunos ajustes por motivos de convivencia, como intercambios de estudiantes entre cursos y retiro de algunos debido a la naturaleza flotante de la población, lo que ha modificado ciertos comportamientos en los demás compañeros. Principalmente, escogí este curso por las razones expuestas a continuación:

- Es el primer año de secundaria que cursan.
- Proviene de un contexto de aula en primaria de zonas rurales y urbanas, por lo que hay multiplicidad de procedencias escolares y culturales en un solo salón, lo que sirve directamente como propulsor de difusión en diferentes contextos.
- Han mostrado mayor disposición académica que sus compañeros del otro grado.
- La disciplina resulta mucho más manejable por cuanto no hay estudiantes con prontuario conflictivo tan marcado.
- Mayor disposición y empatía con el docente (yo, en este caso).

En cuanto a su procedencia, se puede decir a modo general que abarca desde zonas urbanas hasta zonas rurales de la región. Debido a eso, es posible deducir que han tenido nulo

acercamiento al tipo de literatura que se pretende trabajar en el proyecto presente, dadas las características de sus instituciones previas.

En cuanto a las familias de los estudiantes, comparten el común denominador de ser humildes y recibir sustento a partir de trabajos manuales, agropecuarios, entre otros. Los estudiantes varían en términos de edad, personalidad, habilidades, necesidades y demás, por ejemplo, algunos sobrepasan la edad promedio, otros provienen de diversos colegios o, por el contrario, desertan frecuentemente de las clases.

A diferencia de su contraparte, el curso suele mostrar una mayor disposición académica debido a la ausencia de miembros que dificulten la convivencia y el ambiente escolar. No obstante, hay miembros que presentan un bajo rendimiento y frecuentemente intentan entorpecer el transcurso de las clases con varios docentes, sin que alcancen tampoco a sabotear el sano desarrollo de las sesiones.

De algún modo, el curso se configuró de esta manera porque no ha tenido contacto con estudiantes repitentes y con prontuario de faltas académicas y disciplinarias, porque provienen en mayor parte de instituciones rurales y de familias que les inculcan aún el respeto y la obediencia ante figuras de autoridad (en este caso, el docente). Aclaro en este punto que no deseché en un principio la idea de construir la experiencia de lectura con los dos cursos, pero, para efectos de centrar los esfuerzos en una población concreta, elegí solo uno por tener mayor viabilidad en la ejecución de las actividades, el cumplimiento de tareas y la disposición del horario académico.

Sin embargo, la razón que considero más crucial para la elección, en materia de memoria a partir de la literatura fantástica, obedece a la experiencia lectora que se da en una persona en estado previo a la pubertad. Es popularmente sabido que la etapa de la adolescencia implica la búsqueda y construcción de personalidad, identidad y visión de mundo, aparte de todo el padecimiento químico y biológico del cuerpo humano que se prepara para la etapa adulta y la sexualidad. Desde mi observación como docente y como figura de orientación, he presenciado no solo los abruptos cambios físicos de los estudiantes en periodos aparentemente cortos (un año a otro), sino la transformación muchas veces atropellada de su forma de ser, de hablar, de pensar, de actuar y responder ante conflictos. A lo largo del transcurrir del grado académico, las personas tienen interacciones cercanas con contemporáneos adolescentes que viven el apogeo de la adolescencia. Resulta muy interesante comprender cómo tales cambios configuran la forma de

leer, es decir, interpretar la literatura desde una corporalidad concreta y cómo dialoga con esa búsqueda de identidad que, en este momento, comienza.

2. Fase de actividades

En este apartado describo todo el proceso y desarrollo de las sesiones realizadas con los estudiantes en jornada académica. La fase tuvo un periodo interrumpido de tres días en el mes de octubre de 2019 debido a múltiples inconvenientes de orden institucional que obstaculizaron el cronograma inicial.

2.1. Primera sesión: exploración.

Cabe señalar, antes de adentrarme en la descripción, que las actividades realizadas en todas las sesiones programadas con el grupo participante se ajustaron al modelo pedagógico de la institución. Por ende, la preparación se planeó teniendo en cuenta el sentir y los saberes de los estudiantes como punto de partida para la construcción de la experiencia. Así mismo, eliminé el componente de calificación cuantitativa, ya que podría haberse desviado la atención de los participantes hacia la recompensa inmediata de una “nota” en planilla y se habría perdido la intención original de vivir la experiencia.

La primera sesión, con fecha del 16 de octubre de 2019, consistió en cuatro actividades, listadas a continuación:

1. Estimulación/primer acercamiento.
2. Música instrumental.
3. Juego de creación oral.
4. Cierre de exploración y escritura de relato.

Con el objetivo de entender cómo se relacionan las actividades con el bagaje teórico expuesto en la sección previa, a continuación describo el desarrollo de cada una de ellas, desde su planeación hasta la ejecución, para así justificar su propósito dentro del plan macro de la experiencia.

- Estimulación/primer acercamiento.

Fue la primera actividad de la sesión. Utilicé dispositivos y herramientas ya existentes en el salón: el televisor, el cable HDMI, el computador portátil con el material previamente

preparado en el programa Power Point, el tablero y los marcadores. Como instrucción inicial, les pedí a los estudiantes describir las imágenes que presenté en el televisor, vistas a continuación.



Figura 1. Collage: “Desert Journey” (izquierda) y “New Worlds” (derecha superior) por Dillon (2019). La tercera imagen (derecha inferior) modifica el trabajo original de Jim Warrens, “Wild Waters” y “Wild Waves”, y añade colores y figuras adicionales.

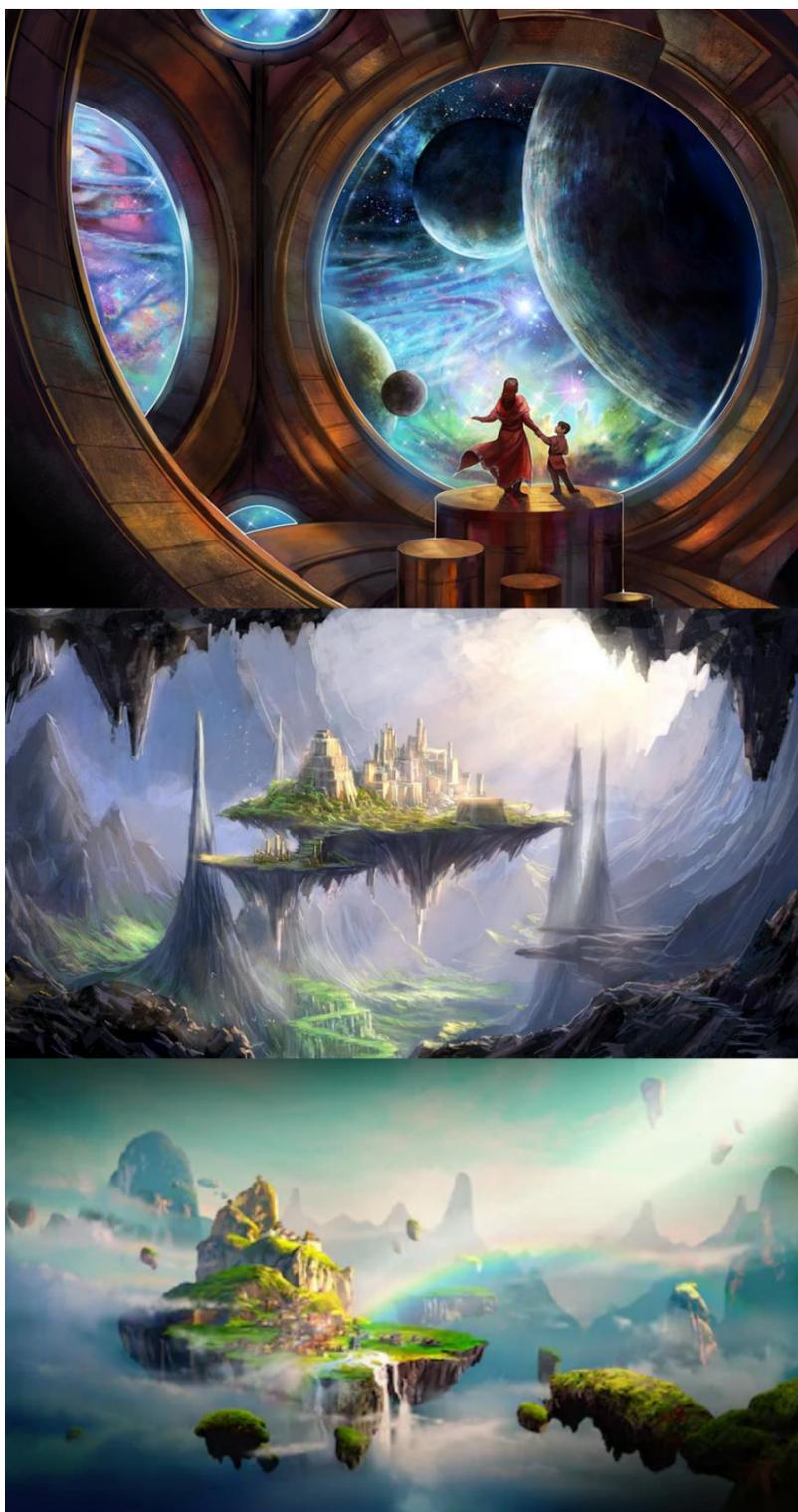


Figura 2. Collage: “All the Worlds to See” (superior) por Dillon (2019). Las imágenes restantes tienen licencia de uso gratuito.

Durante la selección previa, opté por imágenes que mostraran elementos recurrentes en el género fantástico: mundos paralelos, criaturas y leyes de la naturaleza que aparezcan alteradas. Hay que tener en cuenta que los participantes, a pesar de vivir en zonas intermedias entre lo rural y urbano municipal, tienen acceso a tecnología (internet, dispositivos electrónicos, videojuegos, plataformas streaming, por mencionar algunas) y el contenido que suelen consumir (entretenimiento como videos, series, películas, juegos) se alimenta o compone en gran medida del género en cuestión. Este panorama corresponde con la denominada “nueva ruralidad”, una categoría relativamente reciente en la sociología que, en palabras de Luis Ramiro López Ramírez (2006), pretende definir

(...) un sector rural con más relaciones con el mundo urbano por influencia de los medios de comunicación y un encadenamiento vial y de transporte más extenso, relación con los mercados, mayor uso de la tecnología y la relación estrecha de las familias rurales con miembros suyos ya asentados en las ciudades. (p. 140)

Gracias a este contacto cada vez más amplio entre zonas rurales y urbanas, es de suponer que los estudiantes ya han tenido en sus vidas, al menos una vez, un acercamiento o vivencia previa relacionada con lo fantástico, por ejemplo, en publicidad, íconos de comercios y mercancías. Uno de los casos más ilustrativos es el de las aplicaciones de entretenimiento en los *smartphones*: videojuegos como *Fortnite* y *Free Fire*, muy populares en los últimos años en la población juvenil, se ambientan en espacios recargados de elementos propios del género fantástico. Aunque no todos los participantes son usuarios activos de estos videojuegos, la gran mayoría poseen *smartphones* de gama media (objeto que simboliza cierto “estatus”) y acceso a internet, una situación que nació desde la comercialización de teléfonos móviles a precios más asequibles, hecho que facilita el encuentro y familiarización con manifestaciones del género.

Para efectos de una mejor comprensión, era preferible que las imágenes mostraran figuras fácilmente reconocibles (criaturas como sirenas, unicornios, hadas, seres humanos), y lugares de siluetas definidas (montañas, mares, naturaleza, ciudades, edificios, planetas). No resultó apropiado escoger imágenes de características más abstractas como el arte digital, los fotomontajes, las caricaturas y los difuminados, ya que son más ajenos a lo que los participantes suelen encontrarse en sus vidas cotidianas.

Al momento de presentar las diapositivas, me cuidé en particular de proporcionarles información sesgada o preguntas condicionantes, así como de usar términos como “mágico” o

“fantástico”, debido a que en mi experiencia he notado la tendencia a replicar o repetir mis palabras casi de forma mecánica, esto obedeciendo más al afán de responder “correctamente” que por proponer algo genuino o pensado por ellos mismos. Los estudiantes participaron activamente, socializando sus opiniones en voz alta mientras que yo anoté las palabras clave en el tablero y los incité con preguntas detonantes tales como ¿qué ven en la imagen? ¿Qué sienten al ver la imagen? ¿En dónde han visto imágenes parecidas o a qué cosa les recuerda?

El propósito fue generar una primera aproximación al tema central, enfocada hacia la estimulación de la imaginación mediante el sentido visual de los participantes. Se trató de empezar a descubrir las nociones previas que ellos tienen con respecto a lo fantástico desde sus contextos y subjetividades y ver cuáles de ellas son similares y compartidas, en otras palabras, se trató de encontrar puntos en común que permitieran trazar un primer esbozo del imaginario colectivo que insinúe atisbos del Archivo de las narrativas del ser.

La identificación de este imaginario resulta fundamental por cuanto revela conceptos y asociaciones previamente asimiladas en la vida de los participantes. Las respuestas insinúan que el género fantástico ha trascendido formas y manifestaciones en la cotidianidad al punto de recordar objetos, productos, estereotipos y, mucho más interesante, emociones colectivas que se han venido aprendiendo desde otros espacios y experiencias, hecho que apunta a la existencia de un Archivo, ya no solo de los participantes, sino de un nivel más global. Cabe mencionar que este archivo no se limita a manifestaciones literarias; es más, el vínculo entre “imagen” y “palabra” ha sido y continúa siendo un tema inagotable de debate por la relación de poder con la intencionalidad de quien las usa y con la recepción del lector/espectador. Por lo anterior, la actividad se apoya en un material de uso y circulación común como lo es la ilustración. Lo central en este punto es que, con toda probabilidad, el “contenido” de las imágenes ya ha sido trabajado en el género literario fantástico y ha llegado a los participantes por vías distintas (música, videojuegos, productos, objetos, relatos orales, etc.). Lo importante es provocar el resurgimiento de dichos aprendizajes en el aula de clase, traerlos del inconsciente a la realidad del presente inmediato de los estudiantes, que no es otra cosa que verbalizarlos mediante la emocionalidad y el cuerpo.

Las evidencias recogidas durante la actividad dan cuenta de este ejercicio: las imágenes provocaron respuestas cercanas al espectro de la emoción y a la asociación de figuras o elementos ya conocidos en sus vidas cotidianas. Fueron recurrentes los términos como “diosa”,

“galaxia”, “universo”, palabras relativas a la naturaleza y al mundo animal, pero son más interesantes aquellas vinculadas al modo de sentir: tranquilidad, felicidad, diversión, llorar, entre otras. Aunque no hay unanimidad en la forma de percibir emocionalmente las imágenes, sí existe una fuerte tendencia a verlas como elementos positivos, inclusive representativos de un posible “bienestar”, como si esos mundos les hicieran sentirse, vivir o experimentar de una manera diferente (y quizás mejor) de la actual. Cabe aclarar que el ejercicio no apuntó específicamente al cuerpo como espacio de construcción de memoria, puesto que apenas era una aproximación para detectar factores comunes, pero sentó las bases para enfocar las sesiones siguientes hacia esta categoría como ingrediente crucial del proyecto.

- Música instrumental

Finalizada la actividad anterior, les pedí a los estudiantes sentarse en el suelo formando un círculo. Para efectos de concentración, decidí que lo hicieran de espaldas al centro, y así obstaculizar la visión de sus compañeros. La instrucción fue anotar tanto lo que imaginaran como lo que sintieran al escuchar las canciones, con el apunte de que todo tipo de anotaciones eran válidas. Las melodías fueron *Ascension*, del compositor usuario de Youtube BrunuhVille; *Raven Princess*, del compositor usuario de Youtube Derek Fiechter; y *Castle in the clouds*, del compositor usuario de Youtube Brandon Fiechter.

La selección corrió por mi cuenta, basándome en tres conceptos trabajados frecuentemente dentro del género fantástico: lo épico, el terror y lo mágico. Cada una de ellas corresponde a una asociación semi-explicita con un concepto: *Ascension* con lo épico, *Raven Princess* con el terror y *Castle in the clouds* con lo mágico. Opté por ritmos rápidos y que incluyeran diferentes mezclas instrumentales para capturar la atención de los estudiantes el mayor tiempo posible, a diferencia de ritmos lentos y con alto componente de silencio que favorecieran la distracción y el aburrimiento.

La actividad transcurrió fluidamente. Los estudiantes escucharon las canciones y anotaron sus impresiones y pareceres en los cuadernos. Me fijé en sus expresiones faciales y corporales con el fin de observar reacciones adicionales: aunque mostraban signos de cansancio provocado por la temperatura del salón y la jornada académica previa (inquietud corporal, apariencia desarreglada), también parecían seguir la melodía con sus cuerpos y rostros (torcer la boca, abrir mucho los ojos, mover las cejas, agachar la cabeza).

Al terminar cada una de las canciones, realicé preguntas detonantes para estimular mayor profundización en sus respuestas, por ejemplo, ¿en qué se diferenció esta canción con la anterior? ¿Qué se imaginaron al escucharla? ¿Qué sintieron? Los estudiantes socializaron sus impresiones oral y textualmente, al punto de que varios lanzaron propuestas muy similares y coincidentes con el concepto representativo de las canciones. A modo de ilustración, en *Ascension*, los estudiantes manifestaron imaginar o recordar cosas relacionadas con batallas o competencias, un tópico indispensable al hablar del subgénero épico. Para entender los resultados de forma global, la siguiente tabla resume las respuestas más comunes entre los participantes.

Tabla 1

Respuestas más significativas en la actividad “Música instrumental”.

| Canción | Lo que piensan | Lo que sienten |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Ascension</i> | Drama, aventura, música de película, muerte/renacimiento, guerra/batalla/guerrero, magia, baile, naturaleza, nativos indígenas | Tranquilidad, Tristeza, Felicidad, fuerza y relacionados, expectativas, libertad, miedo, amor y sentimientos. |
| <i>Raven princess</i> | Película de terror, misterio, muerte de familiar/ser amado/, funeral, guerra, amenaza/venganza, casa misteriosa, llanto/melancolía/tristeza, baile/música. | Terror/miedo/angustia/susto/suspenso, tristeza/dolor/sentimiento/pesar, tranquilidad/calma/relajación |
| <i>Castle in the Clouds</i> | Suspenso y misterio. Triste/melancolía/pérdida. Muerte/problemas/enfermedad. Magia/fantasía. Seres de otros mundos (castillo, príncipe). | Misterioso/ tenebroso/terror/miedo. Tristeza o felicidad. Tranquilidad/calma |

Baile/música

La tabla 1 aglomera las respuestas de “qué piensan” y “qué sienten” más repetidas y significativas según cada melodía escuchada. Autoría propia.

Las respuestas suelen confundirse entre lo pensado y lo sentido, es decir, los estudiantes mezclaron palabras relacionadas con los sentimientos en la pregunta correspondiente a los pensamientos y viceversa. Así aparecen recurrentemente las palabras “tristeza”, “tranquilidad” y “terror” para las tres canciones. Hay también una insistencia colectiva en cuanto a la muerte, amenaza de alguna entidad, naturaleza y baile, así como el recuerdo de haber escuchado melodías parecidas en objetos cotidianos como películas y juegos. Esto sugiere dos puntos importantes: los participantes ya tienen un aprendizaje previo a la hora de asociar música con imágenes o conceptos específicos y, más interesante aún, ese aprendizaje está fuertemente ligado a lo emocional y lo corporal. La similitud de las respuestas, misma que abarca casi el total del número de participantes, representa una evidencia de educación emocional más allá del aula o el ambiente familiar; siguiendo el planteamiento de Saldarriaga, con este ejercicio se expone una muestra de las relaciones interdiscursivas que interpelan a los participantes, ya que a partir de un único elemento como la música se generan múltiples asociaciones desde la individualidad, pero conectadas entre sí como un tejido, como una manifestación del archivo.

Por otra parte, el uso de música no solo tuvo que ver con las diferentes formas de presentación en las que muta el género fantástico, puesto que la literatura suele trascender su límite alfabético y verbal para mostrarse en el argot popular mediante la música, el arte, los dialectos y demás, sino también la estimulación corporal-sensitiva y la relación con un archivo ya constituido en la subjetividad del participante. Cuenta como exploración en el sentido de que rescata nociones previamente aprendidas en sus vidas y que, al enfrentarlos en un contexto especializado, resurgen en el presente inmediato y se vuelven a experimentar, si bien con otras circunstancias y pareceres.

- Juego de creación oral

Finalizada la actividad de música, les pedí a los estudiantes que se giraran de cara al centro del círculo y les expliqué las instrucciones del juego de creación, mismas que consistieron en el relato colectivo de una historia compuesta de elementos imaginados o escritos en las

actividades anteriores. Cada uno de los participantes debió aportar una parte del desarrollo del relato. Les enfatiqué que la creación no necesariamente debía responder a criterios de una lógica narrativa, sino que podían crear con libertad los escenarios, personajes y tramas que se les ocurriera, siempre y cuando no fragmentara la historia construida entre todos.

Posiblemente fue la etapa que tomó mayor cantidad de tiempo en la sesión, dado que varios participantes se demoraron a la hora de seguir el relato o también porque se dificultó el mantenimiento del orden, el silencio necesario para escuchar las intervenciones y la concentración de seguir la historia en la mente.

El juego se planeó para contribuir a la formulación verbal de las imágenes o formas narrativas que fueron estimuladas en las anteriores actividades, es decir, comenzar a narrar lo recordado, lo vivido, lo imaginado en el transcurso de la sesión y de sus vidas con relación a lo fantástico, esto es, el archivo que han constituido. Es de suponer que los participantes ya tienen un bagaje de aprendizajes e información consciente o inconsciente en permanente formulación, mismo que se nutre día a día en la interacción con su comunidad y entorno. Este enfoque pedagógico se acoge al planteamiento de que ningún miembro de la comunidad educativa está “vacío” y listo para someterse a una enseñanza unilateral y vertical, sino que, siguiendo a Saldarriaga, posee saberes previamente aprendidos que expone y reconstruye en el aula de clase dependiendo de qué tan significativos le resulten para su desarrollo vital. Pero en el aula no todo se recuerda al mismo tiempo y con el mismo valor, sino gracias a ciertos detonantes que hacen presente esos conocimientos en los momentos adecuados. Así, el juego es una estrategia pedagógica temprana cuyo fin es la (re)aparición de esos saberes individuales en un ejercicio de construcción colectiva mediante la estimulación de sus sentidos corporales y la vivencia de la sesión. Podría decirse que el Archivo existente a nivel grupal se manifiesta gracias a ciertas condiciones concretas que le otorgan su enunciabilidad; el uso de literatura fantástica es una herramienta interesante con la cual propiciar su verbalización, lo que, en últimas, apunta a la verbalización de una propuesta de identidad. La diferencia y necesidad de esta actividad en particular radica en que ahora se intenta ejecutarlo en un nivel colectivo, contrario a las anteriores de corte estrictamente individual. Es el primer ejercicio de (re)creación de emocionalidades y pensamientos vía verbal y mental, expresados desde las corporalidades subjetivas de los participantes y puestos en un diálogo no-conflictivo, sino productivo.

No es de extrañar que surgieran asociaciones similares a las de la actividad de música. Varios estudiantes añadieron a la historia elementos ya vistos en sus cotidianidades, como personajes e historias de series conocidas (Dragon Ball Z, películas de superhéroes, cuentos infantiles), pero el hilo conductor se mantuvo en el concepto de “viaje” y “transformación” física del héroe, esto es, su cuerpo. Fueron recurrentes las menciones de metamorfosis ligadas al reino animal y las relacionadas con magia, poderes, leyes físicas alteradas, como lo mostrado en las imágenes del primer ejercicio. Sin embargo, pude notar que ningún participante realmente creaba algo que no existiese o hubiese sido visto ya, es decir, seleccionaba elementos de diferentes fuentes (las imágenes, series populares de televisión, películas, videojuegos, cuentos, etc.) como un collage para alimentar la historia colectiva.

Esto ha sido un obstáculo recurrente no solo en cuanto a las actividades académicas regulares del plan de estudios, sino en la profundización del área de lenguaje. La dificultad para imaginar y crear acarrea problemas dentro y fuera del aula. La imaginación es fundamental para el pensamiento lógico y la resolución de conflictos, entre otras necesidades de la sociedad actual, y el hecho de que se vea casi ausente o cercenada en los estudiantes representa una situación crítica ahora y a largo plazo. Es una problemática derivada de múltiples causas a nivel micro y macro y que justifica un análisis mucho más pormenorizado para su comprensión. De esta manera, lo que parece “general”, como los lineamientos curriculares, las exigencias del Ministerio de Educación según los objetivos para cada grado escolar o el contexto regional, configura (y hasta perjudica) el espacio “micro” del salón de clase en los espacios destinados para las sesiones de cada asignatura. Una vez más, el planteamiento de Saldarriaga resulta ilustrativo al abordar lo vivido en la sesión y, yendo un poco más allá, lo que he experimentado con los estudiantes durante el transcurso del año lectivo: la apatía y desinterés ante la posibilidad de creación, el bajo nivel de creatividad e imaginación y el permanente “temor” de respuestas “ilógicas-incorrectas” por la creencia de que solo hay una verdadera (lo cual, en últimas, es una proyección de necesidad de aceptación y legitimación), por nombrar algunas aristas.

- Cierre de exploración y escritura de relato.

Esta actividad tuvo carácter individual. Les pedí a los estudiantes que retomaran sus lugares en los pupitres y escribieran un relato de un día normal en sus vidas con la salvedad de que tuviera elementos distintos de libre escogencia, a saber, cuerpos, rutinas, medios de

transporte, animales. Gozaron de total libertad en cuanto a extensión del escrito y recursos narrativos, siempre y cuando mostraran suficiente contenido o detalle de descripciones. Al finalizar, recogí los cuadernos para leer con mayor detenimiento sus producciones escritas e identificar patrones comunes entre ellas en un análisis posterior.

El propósito fue recoger los primeros productos de la experiencia vivida hasta el momento para establecer relaciones comparaciones o cambios con productos posteriores en las siguientes sesiones. Por tal razón, debía desarrollarse individualmente, desde cada parecer y subjetividad de los participantes y así vislumbrar los primeros acercamientos a la construcción de una narrativa del cuerpo presente mediante la experiencia.

Los escritos mostraron tendencias significativas. Al igual que en el ejercicio anterior de creación oral, las historias contenían un alto porcentaje de recursos o elementos prestados de otras fuentes. Se dio un uso recurrente de animales para hacer referencia a metamorfosis corporales y descripción de seres amigables y cercanos (amigos, familia y mascotas), así como tergiversación de leyes de la naturaleza en la conformación de ambientes, lugares y universos. A modo de ilustración, resumo dos ejemplos de los trabajos entregados: el primero utiliza recursos de cambios de ambiente físico, como transformar puertas y ventanas de su hogar, zoomorfismo de transporte público y de personas allegadas, teniendo en cuenta habilidades animales muy características (correr a alta velocidad, olfato, etc.). El segundo describe las actividades a realizar en un día específico de la semana. Además de recurrir a los mismos elementos mencionados en el anterior relato, éste incluye un sistema lingüístico único para referirse a nombres y horas y la descripción detallada de actividades extraescolares, como la socialización con mascotas y seres cercanos.

Ahora bien, en el primer ejemplo, el estudiante yuxtapone elementos fantásticos percibidos en las anteriores actividades sobre aquellos que son cotidianos en su vida: una ventana-portal con la facultad de tele transportar a cualquier sitio, menciona un cambio de nombre y de cuerpo al describirse como un híbrido entre diablo y lobo, su transporte ahora es un animal y su amigo es una criatura capaz de convertirse en animal. En el segundo ejemplo, el estudiante se aventura a crear signos lingüísticos para las horas del día y cometer conscientemente faltas de ortografía que contribuyan a crear la sensación de un nuevo idioma por parte del narrador. Por lo demás, cambia objetos ya conocidos y recurre a metamorfosis para los seres vivos que lo rodean.

Estos ejemplos sirven como muestra de la tendencia general a incluir elementos fantásticos de manera fragmentada, aunque siguiendo una intencionalidad de exageración en las historias narradas. Resulta interesante porque, a pesar de que los estudiantes todavía no han visto una teorización académica sobre qué es lo fantástico, sí lo intuyen al utilizar recursos narrativos que, en palabras de Barrenechea, muestran características “a-normales, a-naturales o irreales” sin llegar a una problematización en el contraste con la realidad. Cada relato aglomera un compendio de elementos que muchas veces no dialogan entre sí, pero permiten descubrir ciertas fijaciones o tendencias colectivas no verbalizadas. El ejercicio enfrenta a los participantes a un escenario de tergiversación de lo que consideran cercano en sus vidas, lo cual significa, cuando menos, un acercamiento hacia la irrupción y re-conocimiento del orden ya conocido -bien sea individual o colectivo-, uno de los objetivos más ambiciosos de la literatura fantástica.

Los participantes mostraron sus propias definiciones de lo fantástico mediante recursos narrativos centrados en el ambiente/entorno y los objetos tangibles, incluyendo los seres vivos. En especial, me llamó la atención la insistencia global en referenciar figuras o seres con rasgos de animales antropomorfos, sea porque son híbridos o tienen el poder de transformarse a voluntad. Las mutaciones, en su gran mayoría, ensamblan atributos y partes como en un collage, pero conservan la esencia humana en tanto capacidad de razonamiento, habla y emocionalidad. Esto da cuenta de una asociación colectiva entre lo entendido -o aprendido- como “fantástico” y el cuerpo, manifestado en la alteración física de su materialidad y de las facultades que posee.

En consecuencia, a la hora de perfilar relaciones en común, noté que dos nociones se hallaban presentes en casi la totalidad de los escritos: el cuerpo y la familia. Por un lado, la noción de *cuerpo* comprende las metamorfosis de las integralidades propias de los estudiantes en el momento de verbalizarse, así como aquellas de seres queridos o coexistentes en el universo creado e inclusión de poderes o habilidades no-humanas. Por otro lado, la noción de *familia* comprende, además del parentesco consanguíneo, las relaciones con nivel de cercanía importante, como amigos y mascotas, es decir, integra el bienestar emocional generado por la aceptación y pertenencia a una comunidad concreta.

Aunque ambas nociones son equivalentes en relevancia para los estudiantes, considero que la de cuerpo es más crítica por su gran variabilidad según cada individuo, mientras que la de familia ostenta una estabilidad que no parece ser cuestionada. La noción de cuerpo, en cierta forma, insinúa a la vez el deseo o fijación y la emocionalidad del autor del relato, contrario a la

noción de familia, que se limita a replicar las relaciones ya existentes en la vida cotidiana de quien escribe. Los relatos citados lo ejemplifican: ambos describen cambios físicos *positivos* del entorno y de seres vivos -incluyéndose a sí mismos- pero copian las relaciones interpersonales que ya mantienen en la realidad (mejores amigos, familia, mascotas, seres cercanos como los mismos docentes). Gracias a ello, decidí enfocar el proyecto hacia la memoria del cuerpo, pues su exploración resulta más interesante y enriquecedora para la práctica pedagógica y más significativa para el desarrollo vital de los estudiantes.

2.2.Segunda sesión: lectura mediante el cuerpo.

La segunda sesión se llevó a cabo el 23 de octubre y consistió en cuatro actividades, listadas a continuación:

1. Recuento y cierre de exploración.
2. Lectura de fragmentos del cuento “Pesadilla en el Hipotálamo”.
3. Identificación y definición de palabras desconocidas.
4. Mímica del cuento.

El objetivo principal fue el acercamiento de los estudiantes a muestras de literatura fantástica, no solo en materia de lectura, sino de experiencia que atraviesa el cuerpo y configura impresiones subjetivas de acuerdo con sus particularidades específicas.

- Recuento y cierre de exploración.

Para concluir la fase de exploración de la sesión previa, les pedí a los estudiantes que respondieran tres preguntas con base en sus recuerdos más significativos:

1. ¿Qué es lo que más me marcó de la sesión de la clase antepasada?
2. ¿Cómo se sintieron con el cambio de clase?
3. ¿Qué pasaría o qué cambios notarías en tu cuerpo si lo que copiaste en tu cuaderno pasara ahora?

Las respuestas coinciden en las impresiones positivas. Por ejemplo, al referir que se sentirían emocionados, alegres y a la vez asustados o parecerles algo asombroso, divertido y chévere (en sus palabras), con un componente importante de libertad y relajación ante la expectativa de ver criaturas o mundos alterados a partir del orden conocido. Esto recuerda al

planteamiento de Paul Ekman (1999) con respecto a las emociones básicas, a las cuales define como respuestas aprendidas individual y socialmente ante situaciones vitales universales e internalizadas en la genética humana gracias a años de evolución. Esta definición sirve para entender cómo *creen* que reaccionarían los participantes ante una situación que, si bien no es usual ni repetitiva para toda la raza humana (ni siquiera real), sí se refiere a un evento generalmente asociado a una reacción ya adaptada por nuestra especie. Según Ekman, la función primordial de la emoción es

(...) to mobilize the organism to deal quickly with important interpersonal encounters, prepared to do so by what types of activity have been adaptative in the past. The past refers in part to what has been adaptative in the past history of our species, and the past refers also to what has been adaptative in our own individual life history. (p. 46)

La pregunta del ejercicio no es gratuita. Todo lo contrario, representa un aspecto clave de la sesión: el tránsito entre lo considerado “real” de lo “irreal”. Enfrenta a los estudiantes a una situación hipotética que *podría* pasar y, siguiendo a Ekman, los hace reflexionar sobre sus propias reacciones ante la desintegración de lo conocido y dado por sentado en sus entornos. Aquí es cuando surge una cuestión problemática: puesto que lo relatado por los estudiantes en sus escritos en realidad *no sucede* en el mismo tiempo y espacio, 1. no se puede aseverar una reacción corpo-emocional evidente (no hay manifestaciones físicas visibles de “felicidad” o “susto”, como sudoración, risa, temblor, etc.) y 2. las emociones que *tendrían*, según ellos, se revelan tanto aprendidas socialmente como innatas por años de evolución humana. Ekman asocia lo “básico” de la emoción humana con la consecución de objetivos universales para la especie, casi independiente de los deseos o fijaciones individuales. En otras palabras, cada suceso ocurrido en el camino hacia la consecución de dichos objetivos va de la mano con una emoción particular, sin importar el contexto espacio-temporal del sujeto, dado que es un asunto que corresponde a la especie humana en su esencia más profunda. Así, en un panorama hipotético donde se “consigue” el objetivo colectivo de *vivir/ser* en otro mundo, en otro cuerpo y con otras criaturas, una obsesión permanente en la literatura fantástica, los estudiantes refieren más que nada la aparición de dos emociones “básicas” presuntamente opuestas: la felicidad y el miedo, con sus respectivas variantes.

Este es el punto crucial del ejercicio de la sesión porque revela que los estudiantes se limitan a nombrar la emoción hipotética, sin describirla ni añadir más detalles. Por ejemplo, en la

respuesta “me sentiría muy emocionado porque sería muy chebre [*chévere*, fonéticamente les suena <<chebre>> y lo escriben tal cual] y asombroso y fuera de este mundo, y muy poco asustado” no se evidencia una exploración de las emociones mencionadas sino solo su referencia. Ekman examina un aspecto que, a mi juicio, funciona muy bien para analizar este fenómeno:

I believe it was central to the evolution of emotions that they inform conspecifics, without choice or consideration, about what is occurring: inside the person (...), what most likely occurred before to bring about that expression (...), and what is most likely to occur next (...). If basic emotions evolved to deal with fundamental life tasks, they should not only provide information through expressions to conspecifics about what is occurring, but there should be physiological changes preparing the organism to respond differently in different emotional states. (p. 48)

Como se ve, la comunicación de las emociones básicas es crucial para el autor en la medida en que afecta tanto a las relaciones interpersonales como a las respuestas adaptativas corporales. No basta con verbalizarlas; la comunicación de la emoción comprende la totalidad del cuerpo, la expresión, el tono de voz, la reacción y un sinnúmero de factores más que influyen en el mensaje. Este fenómeno determina el éxito en la convivencia con su entorno (recordemos que uno de los objetivos universales del ser humano es pertenecer y ser aceptado por la comunidad), propicia los apegos y controla la agresividad (1999). Ahora bien, entendiéndolo desde el ejercicio escrito, no se percibe un nivel óptimo en dicha comunicación, razón por la cual existe una gran necesidad de fortalecer el componente emocional mediante una pedagogía más centrada en la formación integral de las personas, cuyo objetivo sea brindar herramientas que contribuyan a la construcción de relaciones significativas y saludables consigo mismos y con el entorno. En últimas, entender la emoción puede conllevar a un aprendizaje de su manejo sano, una de las bases más fundamentales a la hora de cimentar una identidad propia ante el mundo.

Ahora bien, para enfocar la atención sobre el cuerpo, les referí mi hallazgo de ese punto en común ocurrido durante el análisis de los productos de la sesión anterior (sus relatos de un día cotidiano con elementos diferentes) y les expliqué las instrucciones de la primera actividad: debían escribir en sus cuadernos cómo cambiarían las partes de sus propios cuerpos según mostrara la ficha bibliográfica que yo les enseñara. Decidí dejar en último lugar la ficha correspondiente a Cabeza–Cerebro para establecer un enlace con el tema central de la siguiente actividad.

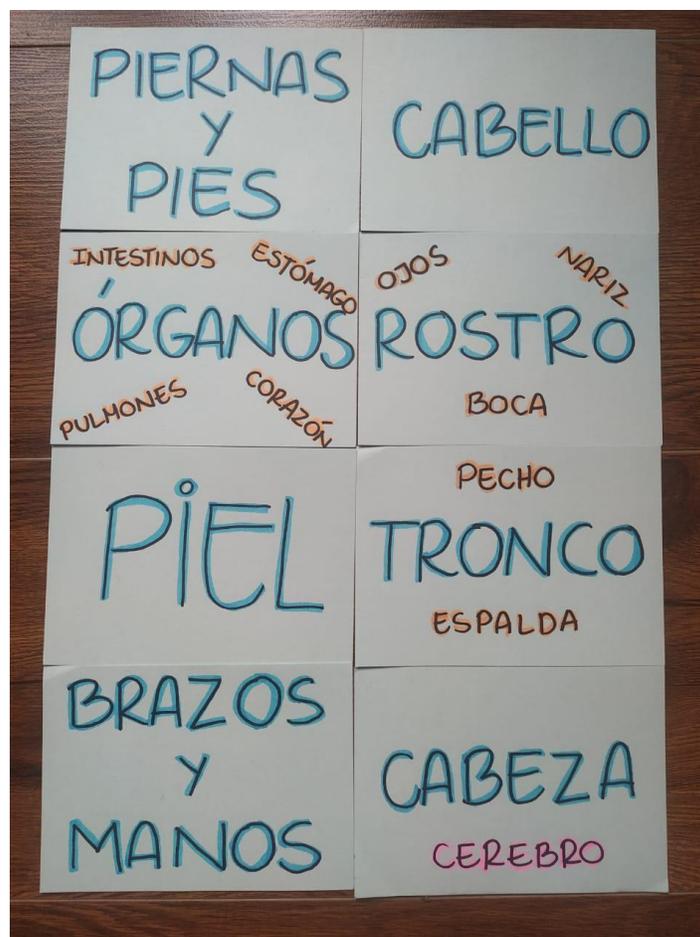


Figura 3. Fichas bibliográficas con términos de partes del cuerpo humano.

A medida que sacaba una ficha, les iba también insistiendo para que escribieran con el mayor detalle y libertad posible los cambios que harían en la parte del cuerpo en cuestión: colores, formas, funciones, texturas, todo era susceptible de transformación. El resultado se ve en el condensado siguiente:

Tabla 2

Respuestas más representativas según cada parte del cuerpo.

| | |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Manos y brazos | Hay un mayor número de asociaciones directas con el reino animal (garras, pezuñas, uñas, alas, escamas) y con la naturaleza (hojas, raíces, enredaderas, hielo), mientras que el uso de colores, tamaños y funciones es menos frecuente. Por lo general, se percibe una |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | intencionalidad de ataque, especialmente en la mención de miembros adaptados para el combate. |
| Tronco, espalda y pecho | Estas zonas son generalmente percibidas como la base del cuerpo, es decir, el pilar transversal. No es de extrañar que las asociaciones reflejen una intencionalidad de “dureza” en la mención de elementos como diamantes, hierro, espinas, tatuajes, pistolas, chuzos, hielo y abdominales marcados, en su mayoría, ubicados en la posición frontal, es decir, el pecho. Por otra parte, quienes trabajan la espalda, hacen uso de asociaciones un tanto más blandas: espinas <i>chiquitas</i> , de color blanco, cartílago, alas. |
| Piernas y pies | Ocurre lo mismo que con los brazos y manos: las asociaciones apuntan a elementos del reino animal (dragón, oso, pez, oveja, sirena, escamas, conejo, caballo, bruja, enano, alas). Hay quienes utilizan figuras de la naturaleza u objetos cotidianos (hielo, alambre, tatuajes, ropa). |
| Cabello | La característica predominante es el cambio de color y de forma. Todas las respuestas muestran un tono específico (dorado, azul, rojo y negro) y la gran mayoría una asociación con texturas, tamaños, formas y aspectos concretos (de plata, de culebra, liso, brillante, con espinas, con trenzas y flores). |
| Piel | Hay menor número y riqueza de descripciones, pero el punto coincidente sigue siendo la asociación de elementos del reino animal. Sin embargo, se evidencia una prelación de colores y texturas (rojo, amarillo, verde, blanca, de fuego, sedosa, escamosa, metálica, babosa y caliente, con diamantes). No se percibe una problematización del tono de la piel, probablemente porque en el contexto inmediato no hay un número significativo de personas con fisionomías distintas de la usual en la región: piel trigueña-morena (a veces de colores quemados por el ambiente) y ojos y cabellos oscuros. |
| Rostro | El cambio de color de ojos es lo más frecuente en este punto |

| | |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | (azules, rojos, amarillos, negros, verdes, transparentes), mientras que la nariz y la boca suelen sufrir de transformaciones en cuanto a su función y forma (animalesca, habilidades mejoradas, en forma de corazón, con texturas de hielo y piedras preciosas). No hay una armonía o lógica entre las partes del rostro, sino que se percibe fragmentado como un collage. |
| Órganos | Presentan las mismas tendencias de los anteriores puntos, con menciones al reino animal y cambios de apariencia y forma, sin transformaciones de fondo en las funciones o cuestionamiento de su propia existencia. Los más nombrados son los pulmones, el corazón, el estómago y los intestinos. No se mencionan otros órganos diferentes de los sugeridos en la ficha. |
| Cabeza y cerebro | También hay menciones de animales, objetos, metales, cambios de siluetas y colores. Muy pocos se refirieron a la función de pensamiento, pero ninguno a la memoria. |

La tabla 2 muestra dos columnas correspondientes a la parte específica del cuerpo humano (izquierda) y el resumen de las respuestas respectivas más prominentes de los estudiantes (derecha). Autoría propia.

El cuadro es una muestra de lo que los participantes por ahora asocian con lo fantástico. Siguiendo a Castañeda Hernández, al verbalizar las asociaciones, también se produce una revelación de la fijación que tiene el grupo por la metamorfosis corporal, agregando elementos ya conocidos del reino animal y mineral. No solo eso: también se manifiestan la percepción y el deseo de cambio del propio cuerpo tanto desde perspectivas individuales como colectivas. Dicha percepción es fluctuante (como todo lo relativo al ser humano) y varía entre los miembros del mismo curso, pero conserva cierta tendencia global que da cuenta de un sentir grupal actual.

Este tipo de actividades es una forma de visibilizar y hacer presente el *cuerpo* como Otro, es decir, un documento desde y con el cual ejercer actos de memoria que expresen identidad. Prácticas así resultan fundamentales en la época vital de los participantes, ya que propician espacios en donde explorar y comprenderse a sí mismos en el transcurso de su crecimiento biológico y de sus cambios psicoemocionales. La percepción que tienen sobre sus cuerpos muy seguramente mutará en los meses venideros según se vea afectada por múltiples factores internos

y externos, de modo que existe el riesgo de perder información potencialmente relevante a futuro y fragmentar el camino hacia la memorización de la identidad que están construyendo. No obstante, el ejercicio se inclina más hacia lo simbólico, en especial porque las preguntas y las respuestas de corte fantástico despiertan más interés y disposición en la población estudiantil que aquellas más académicas o conceptuales, razón por la cual es una vía de acercamiento hacia la construcción de la verbalización de memoria colectiva, no el único intento que comprenda la totalidad de percepciones y establezca una sola narrativa del asunto.

- Lectura de fragmentos del cuento “Pesadilla en el Hipotálamo”.

En parejas, los estudiantes leyeron fragmentos preseleccionados del cuento *Pesadilla en el hipotálamo* del escritor Julio César Londoño. Me vi en la necesidad de eliminar partes del texto original debido a que contienen escenas y descripciones complejas de entender o inapropiadas para la actividad, como situaciones de abuso y violencia o reflexiones filosóficas densas. A algunas parejas les asigné dos fragmentos para asegurar una cantidad de lectura más equitativa, puesto que unos pedazos son más pequeños que otros. En total, repartí dieciséis fragmentos entre veintiocho estudiantes, agrupados en doce parejas y un grupo de tres personas.

1. Todo comenzó con los dolores de cabeza que fueron llegando como unos golpecitos sordos y lejanos, y crecieron hasta alcanzar el estruendo de una cantaleta interior, una ópera de cámara y un despertador psimático reunidos, mas no recuerdo cuándo advertí por primera vez que estaba perdiendo la memoria (...). Recuerdo, sí, cómo comenzó: las tildes de algunas palabras, los exponentes de los números, las comas de las frases, los nombres de pequeños accidentes geográficos, los minutos de las horas de las citas y la cifra de las unidades de las fechas históricas fueron las primeras formas que se sumieron en ese triste crepúsculo de la inteligencia. (...) los electros y las fantasmagóricas placas de los médicos —Dios no nos falte con ellos— no revelaron nada. Fisiológicamente mi cerebro estaba perfecto. No quise ir al psicólogo. (...)

2. Un día descubrí que los datos que olvidaba no quedaban borrados de una manera completa sino como cuñidos parcialmente. Y una noche en que estaba dedicado a la lectura aprovechando el silencio de las "altas horas" como dicen los bardos, me pareció escuchar desde las profundidades del cerebro un crunch-crunch-crunch goloso. De pronto lo vi claro. ¡Un gusano me estaba devorando las neuronas! No pasaba un día sin que me percatara de algún olvido cheroso el libro exacto en que había escondido una suma importante; (...); ciertos elementales y queridos algoritmos; el sabor de una fruta escasa; la gracia de montar en bicicleta; el eco de la voz de una mujer; el ya lejano rostro del abuelo.

3. Dije que tuve la sensación de tener ruñida la memoria y así era, literalmente hablando. El olvido es un fenómeno de carácter continuo, no discreto, es decir que los seres humanos olvidan todo un verso, el nombre de un autor, un compromiso, tomarse la pastilla, no fracciones de estos sucesos, como era mi caso. Olvidaba un pedazo del apellido de un amigo cercano, el objeto de una cita, una fracción de hemistiquir, el agua de la pastilla, y con frecuencia la palabra final de las frases que lograba recordar estaba roída con descaro.

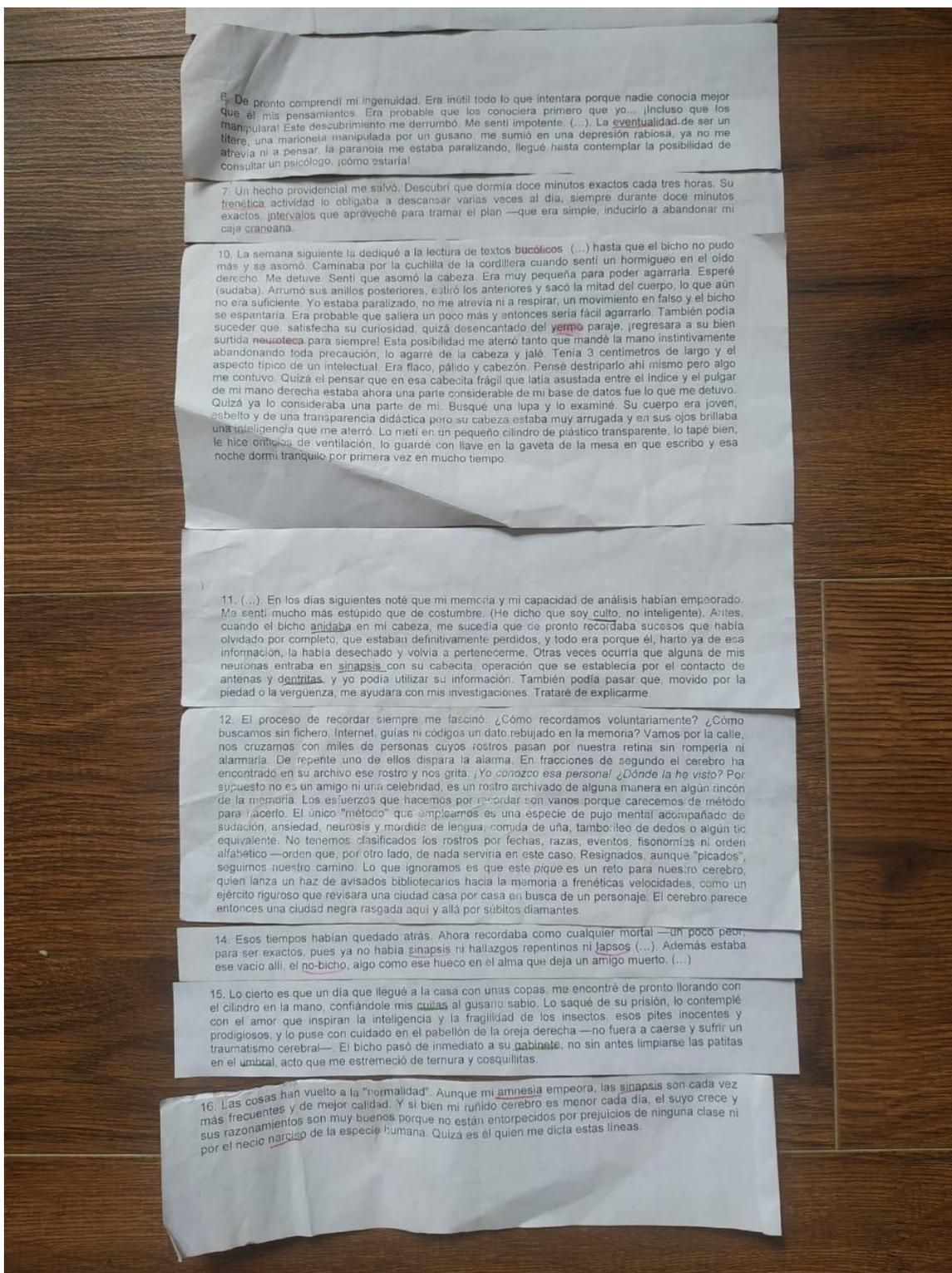
(...)

4. Si en un principio los estragos del gusano afectaron principalmente mi vida intelectual, pronto sus efectos se extendieron a los más elementales actos de la vida diaria. A veces se me olvidaba caminar en mitad de un paso y me quedaba con un pie suspendido en el aire ante la mirada compasiva de los transeúntes.

(...)

5. El farmacéuta me recomendó un vermifugo caro. "Es lo último", me dijo y yo creí advertir en esas palabras un sentido grave y pramonitorio. Lo tomé con aplicación durante quince días sin resultado. Doblé la dosis y logré arruinarle el apetito. (...) Y si bien no fue capaz de devorar más información, aun podía rebuiarla: arruinaba la ortografía de documentos importantes, trastocaba los números telefónicos, y con frecuencia invertía la secuencia lógica de los actos cotidianos, de manera que yo terminaba poniendo los huevos en la estufa antes de colocar la sartén, vistiéndome para bañarme, cepillándome antes de comer, poniéndome las medias sobre los zapatos. (...) En fin, lo cierto fue que un día, ya desesperado, me tomé un vermicida para caballos. Sabía a fuego con enjunjia, me provocó gastritis y una jaqueca que me puso a llorar pero le hizo mella porque en la noche lo sentí revolcarse por toda la corteza superior. Calculé que podía matarlo con un par de tomas, sólo que no estaba muy seguro de sobrevivirlo. Por lo pronto el animal se asilo astutamente en el hipotálamo, central cibernética del cerebro. Como quien dice: "Nos vamos a hacer pasito, ¿verdad?"

(...)



Figuras 4 y 5. Fragmentos recortados y subrayados del cuento Pesadilla en el Hipotálamo.

Esta actividad actuó como punto de encuentro entre todos los conceptos a estudiar: enseñar la literatura más allá de un producto meramente alfabético, vivirla en materia corporal y crear una dialéctica entre saberes aprendidos y nuevos que pueda resultar en los primeros intentos de construcción de una visión de mundo particular y colectiva, todo dado en el espacio del aula de clase. Aunque la actividad representa un eje central, es preferible analizarla en conjunto con los siguientes ejercicios, dado que entre todos son complementarios para visibilizar lo percibido por los estudiantes y las relaciones que hayan podido surgir entre ellos.

- Identificación y definición de palabras desconocidas.

Tras la lectura de los fragmentos, los estudiantes identificaron las palabras desconocidas para ellos al subrayarlas en los papeles y escribirlas de manera ordenada y legible en el tablero. Tan pronto terminaron de socializar, les expliqué las definiciones de aquellas más relevantes para el seguimiento y comprensión de la lectura. Algunas eran innecesarias o muy complejas para una explicación breve y sencilla, de manera que preferí cambiarlas por sinónimos más conocidos y fáciles de entender.

- Mímica del cuento.

La instrucción fue ejecutar una mímica de lo entendido en los fragmentos del cuento: mientras uno de los miembros del grupo o dúo representaba el relato mediante señas y movimientos corporales, el compañero narraba en palabras propias las escenas representadas de forma que fuera fácilmente entendible para el resto de los participantes. El tiempo estimado resultó insuficiente por dificultades en la representación y comprensión de los fragmentos, por lo cual prolongué su desarrollo hasta el final de la sesión.

La actividad se pensó como una muestra o una aproximación de cómo puede ser “leída” o interpretada la literatura por medio de la emocionalidad y la puesta en escena. La mímica materializa el actuar de los personajes en el presente de los participantes, casi como “ponerse en el lugar de ellos”. La imitación de las acciones realizadas por el protagonista hace más visible lo acontecido en el relato con respecto a la pérdida de memoria y la creciente dificultad para el quehacer cotidiano, algo que fácilmente puede relacionarse con la vivencia diaria (comer,

recordar, dormir, etc.) de los participantes mediante sus cuerpos materiales y la integralidad que posean sobre los mismos.

Ahora bien, para entrar en un análisis más pormenorizado de la sesión, es preferible comenzar por una reflexión sobre el cuento escogido, *Pesadilla en el hipotálamo*, dado que de él se desprenden los demás ejes a abordar. Como primer aspecto a mencionar, es interesante la diferencia casi opuesta entre los contenidos y asociaciones de las imágenes y la música utilizadas en la primera sesión y la temática narrada en el texto. No es una elección al azar: este acto tuvo la clara intención de mostrarles a los estudiantes que lo “fantástico” abarca una amplia gama de elementos y matices más allá de lo mágico y de lo estrictamente físico, puesto que así se genera un encuentro inesperado con otras formas de entender y asimilar la literatura.

El aspecto del relato que destaca en primer lugar es el de la “pérdida” de la memoria a causa del voraz apetito del gusano. En el texto no se hace una distinción clara entre recuerdos macro (conocimiento y pasado), los pensamientos y la información que usamos y por la que nos guiamos en nuestro quehacer diario, por lo cual el gusano es capaz de alimentarse tanto de palabras como de datos de diversa índole. La característica fantástica, cabe aclarar, yace sobre todo en la interacción entre el protagonista y el gusano, misma que a veces pareciera explicarse en el transcurso de los acontecimientos, pero que al final nunca se revela certera en su naturaleza; el momento álgido ocurre en la última línea del desenlace, pues no se sabe *quién* realmente narra la historia, si el protagonista, el gusano o una nueva criatura surgida de la unión de ambos. Retomando el planteamiento de Barrenechea, la problematización -de tipo natural en este caso- tiene varias aristas: el narrador que cuenta su experiencia porque le es pertinente *en su presente* (al momento de la narración él está viviendo el resultado de esa interacción que cambió su ser por completo), la posibilidad de existencia de un gusano con tales facultades humanas, la materialidad aparente de cosas comúnmente tomadas como abstractas (palabras y recuerdos que pueden ser *comidos y movidos*, un gusano indetectable ante el escaneo de máquinas médicas pero que el protagonista puede tocar y manipular sin problemas), todo ello utilizado como un recurso fantástico para cuestionar el asunto de la identidad forjada a partir de nuestra memoria, lenguaje, cuerpo y vínculos con el mundo.

Lo interesante del relato es que muestra la memoria como algo “físico” susceptible de ser destruido, compartido y creado como su contraparte real. De hecho, nuestra memoria subyace en nuestra cotidianidad: los movimientos que hacemos, las rutinas, el simple hecho de escribir o

movernos, los pensamientos recurrentes, la información “inútil” con la que trabajamos día a día, las conversaciones que mantenemos. El relato pone esto en cuestionamiento porque es una memoria tan normalizada que no se razona sobre ella sino hasta cuando hay un conflicto o situación que la problematiza y hace visible. Inclusive, tales conflictos no tienen que ser necesariamente traumáticos como lo acontecido con el gusano, sino que basta con que generen la suficiente incomodidad en el sujeto como para obligarlo a razonar sobre él.

Así, mediante recursos fantásticos, el cuento expone una posibilidad que puede ocurrir en cualquier momento: un agente externo o interno irrumpe en nuestro cuerpo al grado de marcar un quiebre entre un antes y un después en nuestras vidas. En este caso, me aventuro al proponer dos grandes niveles en los que puede ocurrir: el emocional, cuando afecta nuestras creencias, certezas, vínculos y demás; y físico, cuando la integralidad material del cuerpo se ve comprometida de alguna manera.

Dicho agente es personificado por el gusano, que hace las veces de un antagonista astuto por su habilidad de permanecer dentro del cerebro del protagonista pese a los intentos de este último por expulsarlo. Aun peor: el gusano, de pronto, termina por controlar el cuerpo, la mente y la emoción del hombre. En la línea final se muestra un cuestionamiento de quién es realmente el “yo” que narra la historia, dado que hay una problematización de la noción misma de identidad: el gusano, conociendo como -nos- conoce gracias a la información y los recuerdos que devora, se convierte en parte de nosotros. Matarlo es quedar a la deriva, prácticamente mutilarse de todas las bases sobre las cuales nos definimos. La reacción y la ausencia dolorosa que padece el protagonista tras “separarse” del gusano es una ilustración magnificada de su equivalente real: el desgarramiento que produce la pérdida de las bases sobre las que cimentamos nuestro discurso y definición de identidad propia ante el mundo y nosotros mismos, aun si dichas bases nos perjudican o transforman incluso a nivel físico.

Pero también el gusano puede entenderse como una representación del Archivo: es un *ser-entidad* con consciencia propia, se nutre de nueva y vieja información y -este punto es crucial- genera nuevas relaciones. Al desconocerlo y otrificarlo, como hace el protagonista en el afán por deshacerse de él, quedamos incompletos y sin rumbo. No obstante, cuando se pretende controlarlo y dominarlo, como intenta el protagonista, nos damos cuenta de que es una tarea infructuosa, puesto que el Archivo parece ir siempre un paso más allá. El gusano asume esa

característica: es inagotable, inabarcable, autónomo, paralelo a los procesos humanos pero sin escindirse de ellos.

Dada su condición de “contenedor que produce y piensa”, el gusano no excluye ningún tipo de información en su dieta y complementa con información “faltante” las lagunas que sufre el protagonista. Esto alude al ejercicio de memorización y el “archivo” de la memoria, apuntando a la inquietud de cómo realmente es el proceso de recordar; inclusive, cuestiona qué es recordar. El archivo de nuestra memoria no se puede entender como un objeto de función lineal y netamente correspondiente al cerebro, puesto que ni siquiera sabemos cómo funciona de verdad. El narrador señala esta vivencia al explicar que los recuerdos no se activan a voluntad propia, sino que suele haber un detonante que, pasando por los sentidos (no solo los cinco conocidos), dispara una reacción corporal involuntaria en nosotros y se genera una asociación ligada a una emocionalidad concreta. Ese instante cargado de significado desencadena un impulso por conservarlo, por no olvidarlo otra vez y por darle materialidad mediante la palabra. Ese es el “recuerdo” que nos hace revivir nuestras experiencias en el presente, es un vislumbre de la memoria con la cual hemos forjado nuestra identidad.

La sistematización apunta a recoger y entender tal proceso en los estudiantes, pero, dado que es incontrolable e inagotable, no es posible abarcarlo en su totalidad. Es más: podría afirmar que los estudiantes tienen y *sienten* esas reacciones ante estímulos que, de repente, les han hecho recordar y re-experimentar vivencias previas significativas (se intuye por la continua insistencia en la mención de elementos externos durante las actividades), aunque todavía no las *razonen* o contemplan desde prismas generales debido al alcance de su desarrollo cognitivo biológico.

¿Por qué es importante enfatizar en este punto? La literatura fantástica, en este caso, por más recursos no-naturales que aproveche, siempre apunta al origen del ser humano, es decir, toda la información que recibe y almacena de manera racional, emocional, corporal y sensitiva desde el momento de su concepción. En otras palabras, lo popularmente conocido como “el inconsciente”, sin entrar en debates psicológicos. El cuento muestra que el ser humano se construye a partir de sus bases y la percepción del mundo que ha erigido desde su mismo origen, es decir, define su identidad en la interacción con el mundo, recuerdo y racionalización. En la infancia, estas interacciones resultan absolutamente cruciales y definitivas para el resto de la vida de la persona, pues es cuando se consolidan los modelos –inconscientes- a seguir de familia, relaciones interpersonales, autoestima, asertividad, deseos de vida, en fin, el cómo debe

desempeñarse hasta su muerte. De todo ello, el primer filtro (y el que, por ende, recibe mayor impacto) es el cuerpo.

Lo más interesante del relato es que el gusano, en un principio mostrado como antagonista, resulta siendo incluso parte del mismo protagonista, una parte imprescindible de su ser y de su identidad. Primero, lo siente como un invasor, luego como una ausencia (por demás, muy dolorosa) y, por último, como un ser amado e imprescindible, incluso algo más. Las emociones básicas evolucionan de un extremo al otro: del odio al amor. El mensaje, no obstante, es que se quiebra la dualidad entre protagonista y antagonista: la identidad deja de crearse a partir del Otro (el protagonista en un comienzo se “sabe” diferente y separado del gusano invasor) y pasa a crearse *con* el Otro (al final, el protagonista desdibuja su participación en la narración al decir que, probablemente, sea *el gusano* quien le esté dictando el relato de su propia vida y de cómo fue el encuentro y convivencia con él). Aunado al tema de memoria y cuerpo, es todavía más visible en tanto los recuerdos se construyen y verbalizan *conjuntamente*: hay una experiencia íntima e individual de cada sujeto que se materializa y se re-define en y mediante la comunicación (oral, corporal, gráfica, cualquier tipo) con el entorno, lo que significa una permanente re-creación de memoria colectiva.

Dicho tópico me permite entonces centrarme en lo que se entiende por cuerpo. La selección del cuento obedeció también a una intención de presentar la literatura fantástica más allá de la obvia centralización en la materialidad del cuerpo físico. Me explico: hasta esta actividad, los estudiantes mostraron percepciones de lo fantástico siempre ligadas a los cambios tangibles (reemplazos de partes o funciones con elementos del reino animal, mineral y vegetal), mientras que el relato casi no muestra transformaciones de este tipo. A lo mucho, menciona movimientos comunes y corrientes que se ven trastocados u obstaculizados por el obrar del gusano. Tal visión consigue desestabilizar a los participantes del cliché o zona de confort para que generen relaciones impensadas e incómodas y a empezar a ver el cuerpo como algo que ya es único, susceptible de cambios, efímero y significativo su integralidad actual. Aquí la fantasía es una herramienta con la cual descubrir y comprender el cuerpo como un Archivo que nos hace ser en el espacio-tiempo mediante la percepción, la sensación, la emoción, la materia y la razón. Es así que estos espacios contribuyen a ejercitar la imaginación en tanto se presentan otras narrativas que van más allá de lo conocido y la cotidianidad, pero de ninguna manera resultan suficientes para toda la vida, ya que requiere esfuerzos permanentes y apoyo del medio.

Como el relato ofrece una perspectiva distinta de qué es la fantasía y cómo se integra en la vida humana, era de esperarse la dificultad para emular las acciones del protagonista, sumado al hecho de que la narración presenta una estructura avanzada para el nivel general de comprensión lectora del curso y hace uso de múltiples términos con significado desconocido para los participantes. A pesar de ello, entendieron los puntos esenciales de la historia, que era uno de los objetivos de la sesión, al punto de recordarla fácilmente en las actividades posteriores.

2.3.Tercera sesión: construcción de memoria mediante escritura.

La tercera sesión, con fecha del 24 de octubre, consistió en tres actividades, listadas a continuación:

1. Fotografías familiares.
2. Relato del gusano y transformación del cuerpo
3. Construcción de relato final.

El objetivo fue ensamblar la lectura del cuento con la experimentación corporal en los participantes, de modo que aparezca la tríada de memoria-cuerpo-literatura, ya no como noción, sino visible en un ejercicio de la práctica pedagógica. Aclaro que esta primera aproximación, si bien necesita mayor profundización en un proyecto de largo aliento, es valiosa por cuanto rompe con los esquemas naturalizados de una enseñanza tradicional de la literatura y sugiere la posibilidad de crear nuevas relaciones con otras narrativas y discursos que se entrecrucen en el aula de clase (cuerpos, subjetividades, contextos, orígenes, etc.).

- Fotografías familiares.

Opté por llevar a cabo la primera parte de la sesión en el polideportivo, dada la naturaleza de las actividades planeadas. Organicé a los estudiantes sentados en círculo sobre la tarima y les pedí que mostraran fotografías de sus familias. Varios llevaron fotocopias o impresiones originales. Escogí a unos estudiantes al azar y les solicité la descripción de las personas que aparecían en las fotografías. Una vez terminaban de explicar sus parentescos, les preguntaba quién era la persona por la cual sentían mayor afecto o un vínculo más fuerte. Como dato curioso, no hubo una prevalencia de figuras maternas, sino diversidad en las respuestas: hermanos, padres, abuelos, primos y tíos. Acto seguido, les pregunté si querían regalarme la foto, sin explicarles para qué la necesitaba. A quienes accedieron, rompí las fotografías en el lugar

exacto donde aparecía la persona más querida para ellos e insté a los demás compañeros para imitarme.

El ejercicio implica un acto de violencia simbólica mediante la destrucción de representaciones de seres/objetos de afecto, más cuando se trata de población juvenil. David Freedberg, en su texto cumbre *El poder de las imágenes*, comenta que las imágenes (pinturas, fotografías, etc.) son capaces de “afectarlos [a los jóvenes en particular] no sólo de manera emocional sino de formas que tienen consecuencias de largo alcance en su manera posterior de comportarse” (1992, p. 23) puesto que, siguiendo a Dominici, “ese poder o eficacia de las imágenes se debe a una cierta identificación entre quienes las miran y lo que ellas representan” (p. 23). En concordancia con el planteamiento, la fotografía de la familia es una emulación (pero no copia exacta) del ser querido, por lo cual adquiere el valor de un objeto simbólico identificatorio para bien o para mal y pertinente a su propio ser.

¿Cómo se relaciona esta identificación con el eje central del ejercicio: el cuerpo? Freedberg, citando a Goodman, señala que la identificación no se queda en el nivel cognoscitivo, esto es, no solo se percibe en términos de razón, sino que implica fuertemente un vínculo sensorial y emocional:

(...) el conocimiento que el arte nos brinda lo sentimos en nuestros huesos, nervios y músculos tanto como lo captamos con nuestras mentes; que el organismo entero, con toda su sensibilidad y capacidad de respuesta, participa en la interpretación de los símbolos. (p. 44).

Así, el acto de romper la fotografía simula un ataque “físico” tanto hacia el familiar/pariente real (representado en la imagen) como al vínculo que tienen con esa persona, en otras palabras, el ataque *va dirigido a ellos*. Con toda la intención rasgué las zonas correspondientes al rostro, la cabeza y el tronco por dos motivos: 1. son partes comúnmente consideradas vulnerables porque contienen los órganos indispensables para vivir (corazón, cerebro, pulmones y demás), 2. en la actividad de la sesión pasada, referente a la transformación fantástica de sus propios cuerpos, demostraron una preocupación por proteger y dotar de gran fortaleza el “centro” del organismo, es decir, el pecho o tronco, como estrategia de supervivencia, de manera que, al atestiguar la destrucción de un objeto que los simboliza, padecen o generan reacciones atípicas y por fuera de la zona de confort. La visión o padecimiento del ataque “letal” mediante una imagen identificatoria ilustra lo que Freedberg describe como tensión, misma que:

(...) reside precisamente en que, a pesar de que las imágenes son inertes (...) al mirarlas con esa mirada que comunica vida, es muy probable que nuestra respuesta sea similar, si no idéntica, a la que tendríamos si fueran seres humanos de verdad. (p. 404)

Lo llama tensión porque es una interacción que no se resuelve (en realidad, yo no “ataco” a nadie), pero sí provoca estímulos físicos y emocionales de toda índole. ¿Cómo generarlos en los participantes? Puesto que en la última actividad de la primera sesión los resultados arrojaron dos grandes nociones, el cuerpo y la familia, consideré oportuno condensarlas en un ejercicio que propiciara la reacción corpo-emocional mediante la manipulación o destrucción de un objeto con alto componente de simbolismo *personal* y que condensara las dos nociones: las fotografías familiares.

Aunque el foco principal de la actividad fue el cuerpo, ya que es el espacio donde primero se manifiesta la reacción física ante estimulación y se experimenta la identificación con los objetos simbólicos de afecto, su relación con la noción de familia cobija categorías pertinentes como la emocionalidad y el recuerdo. Dicha relación, en la actividad, se dio en dos niveles: el cuerpo de los participantes y el cuerpo representado en la fotografía. La destrucción de la imagen simbólica de sus afectos (la persona más querida mostrada en la foto) causa una resignificación del recuerdo y una emoción particular (no quiero limitarme a la mención de emociones consideradas negativas, sino a todo el espectro posible) ligado a una reacción fisiológica en los cuerpos de los estudiantes: gritos, risa nerviosa, encogimiento, movimientos erráticos, ojos aguados, músculos tensos. Este fenómeno insinúa la calidad de sus vínculos con las personas representadas en las fotografías, independiente de sus parentescos, puesto que adquiere mayor valor identificador el ser con el que desarrollen más empatía, esto es, con quien se sientan comprendidos, respetados y amados.

Romper la fotografía de tal persona en una zona “vulnerable” es un ataque en la medida en que pretende cuestionar el bienestar emocional del participante. Pero el ejercicio va más allá: recrea un intento de desacomodo de la zona de confort para abrir la posibilidad de que algo inusual suceda sin previo aviso. Dicho de otro modo, el ejercicio es una recreación de lo que la literatura fantástica aspira conseguir: derrumbar las certezas sobre lo que creemos eterno e inmutable, transgredir la narrativa que hemos naturalizado y abrir la posibilidad de otras voces, otras posturas que nos remonten al temor primigenio de la vida y de la muerte (Barrenechea, 1972). Pero, limitándome al alcance del ejercicio en sí, es suficiente para traer al presente el

recuerdo del vínculo afectivo con el ser (no de la persona en la fotografía) y sacudir, aunque de forma un poco tibia, la certeza de creerlo muy seguro, eterno, siempre accesible.

Tales lazos tienen incidencia directa en el desarrollo emocional del ser humano, pues genera un aprendizaje permanente de cómo comportarse consigo mismos y en sociedad, si seguimos el planteamiento de Freedberg. Al respecto, Jean Piaget en su texto *Inteligencia y afectividad* afirma que en el tránsito de la infancia a la adultez, pasando por la pubertad y la adolescencia, el niño comienza a labrar el camino de la inserción en la sociedad y su forma de manifestarlo es a través del comportamiento (2005). El autor enuncia tres características de este proceso: 1. *Sentirse como*, imitar o contradecir al adulto, 2. Trata de planear y efectuar objetivos de tipo más social y 3. Muestra intención de modificar su entorno. En resumen, comienzan a imitar lo aprendido desde sus primeras relaciones cognoscitivas y afectivas, claro está, con el propósito de dejar sus propias huellas y de construir su propia personalidad. Por tanto, las bases sobre las que edifican sus visiones de mundo, sus formas de relacionarse con el entorno, sus creencias, se derivan directamente de los vínculos afectivos primarios, es decir, las personas allegadas o la familia, y son condicionantes de las interacciones inter e intrapersonales a lo largo de la vida adulta, comenzando desde el nacimiento e intensificado en la pubertad.

Entonces, romper la foto es una irrupción simbólica de esa identificación con las bases. El objetivo no es perjudicar, sino hacer “recordar” o “memoriar”, al menos por un instante, el valor que tiene la familia para cada participante (así no la haya prestado para la actividad; basta con atestiguar las experiencias de los compañeros). La intención era dotarla de mayor significado, volverla todavía más preciosa en el sentido de que una fotografía sencilla “muestra” cuán vulnerable puede ser la familia. De modo similar ocurre con el cuerpo: el acto de romper la foto de sus familiares también pareciera cuestionar su propia seguridad, todas las certezas de su origen y su identidad como seres individuales conviviendo en sociedad.

Las acciones subsiguientes de los participantes fueron ilustrativas: unos cuantos optaron por romper por sí mismos las fotos, otros por esconderlas de mí y de sus compañeros, otros por sacar duplicados (una acción muy dicente de sus intenciones de proteger a su “familia”) y otros por ofrecérmelas para su destrucción. No puede olvidarse que la población está en el último estadio de la infancia y toman este tipo de experiencias como parte de un juego, si bien le brindan un mayor significado. Al final de la actividad, centré la atención sobre los cuerpos de sus familiares en las fotografías como representación de sus afectos y emotividades y les lancé

preguntas detonantes con la intención de despertar inquietudes alusivas al tema, por ejemplo: si una persona con una apariencia totalmente distinta les afirmara que es en realidad su ser querido, ¿le creerían o no y por qué?

- Relato del gusano y transformación del cuerpo.

En esta actividad, los estudiantes se acostaron boca arriba en la tarima, separados los unos de los otros y con los ojos cerrados para lograr mayor concentración. Empecé a narrarles una historia de cómo el gusano del cuento de la sesión anterior ahora se les metía en el cerebro, se comía sus recuerdos y terminaba suplantándolos. Preferí ir despacio, con ritmo pausado y enfatizando en los cambios que sufrirían sus cuerpos a medida que perdían su memoria, hasta el encuentro que tendrían con el ser más querido de sus vidas referido en la actividad de las fotografías (madres, padres, abuelos, hermanos, tíos). La transformación del cuerpo fue un aspecto clave en la narración, ya que el objetivo era propiciar la sensación de vivencia y experimentación física, es decir, hacer presente el texto literario ahora en una lectura sensorial y oral. La historia involucró la metamorfosis en enormes gusanos y el encuentro violento (físico y emocional) con sus seres queridos al no ser reconocidos como humanos y, consecuentemente, verse atacados por ellos, tal cual sucede en el relato de Franz Kafka *La metamorfosis*. Terminé con preguntas de cómo recuperarían sus cuerpos originales, qué harían para volver a construir la confianza y el vínculo afectivo con sus seres queridos y cómo percibirían sus propios cuerpos después de la experiencia.

La participación de los estudiantes resultó más activa en esta ocasión. Los gestos revelaron una mayor concentración en la medida en que reaccionaban ante momentos específicos de la narración, como el ingreso del gusano en el cerebro y el ataque de sus familiares, puesto que contenían una mayor carga emocional. Consideré oportuno mezclar la historia del cuento ya leído con el de *La metamorfosis* porque se interrelacionan en un eje central como el cuerpo y todo el discurso que se construye a partir de su materialidad. Es así que la narración comenzó con la primera escena del relato kafkiano y coincidió con los encuentros bruscos entre protagonistas y sus cercanos en ambientes conocidos como la habitación de los participantes. Opté por dejar el relato en un punto de no resolución para que de esa forma los estudiantes pudieran añadir, crear, proponer y culminarlo desde sus propias perspectivas.

- Construcción del relato final.

Esta actividad se desarrolló en el aula de clase. Les pedí a los estudiantes que realizaran un escrito en sus cuadernos en donde describieran la experiencia percibida durante la sesión y, a la vez, resolvieran las siguientes preguntas en forma de narración:

1. Descripción del ingreso al cuerpo por parte del gusano.
2. Descripción del momento en el que el gusano se come los recuerdos.
3. Ahora que son gusanos, ¿cómo son sus cuerpos?
4. ¿Quién es la persona que ingresa a sus dormitorios y los ve transformados?
5. ¿Qué hace esa persona al verlos?
6. ¿Cómo recuperan sus cuerpos originales?
7. ¿Cómo convencen a ese ser querido de que en realidad ustedes eran el gusano que él/ella atacó?
8. ¿Cómo reacciona o qué hace esa persona ante la noticia?

El propósito era crear un producto “final” de todo el ejercicio efectuado en las tres sesiones y con el cual se pueda evidenciar el proceso que los participantes han vivido. La actividad reúne el marco teórico sobre el cual se asentó el proyecto, dado que involucra una serie de discursos que dialogan entre sí: la perspectiva propia y colectiva del cuerpo, su verbalización en un producto palpable y la literatura fantástica como fuente de memoria en relación con otras narrativas vistas en la práctica pedagógica (al menos, una muestra de ella).

Es necesario aclarar que las sesiones efectuadas son apenas experimentales, ya que el tema de memoria requiere una exploración más extensa debido a la profundidad del asunto. Así pues, los resultados no representan un producto definitivo, sino que son un indicio desde el cual generar conocimiento y experiencias realmente significativas con los estudiantes a lo largo de su desarrollo y crecimiento en el espacio escolar, esto entendiéndolo desde los cambios que sufren sus cuerpos y el constructo social y emocional que se teje desde y hacia ellos. No basta el apoyo de un único docente; es indispensable todo un sistema pedagógico que apunte al fortalecimiento de capacidades y habilidades para que cada estudiante los aproveche según el bien propio y colectivo. En el tema del cuerpo, estrategias como esta tienen el potencial de convertirse en vías y espacios de diálogo que contribuyan a la formación de seres humanos íntegros y conscientes tanto de sus orígenes como de sus propias necesidades físico-emocionales, además de ser asertivos en comunicarlas con su entorno.

Los productos finales, es decir, la entrega del relato con las preguntas resueltas en modo de narración, revelaron dos cuestiones interesantes: para la mayoría de los participantes existe una noción, aunque plana, de sus cuerpos como objetos susceptibles de cambios propios y pronto de la pubertad y, en menor grado, emocionalidades truncadas por los vínculos familiares.

Primero, la percepción del cuerpo de los participantes se resume a ser un objeto que es capaz *todavía* de soportar elementos adversos (trasmochadas, comida chatarra, juegos bruscos) a diferencia de la época de su reciente infancia y de la pubertad que están pronto a atravesar. Lo curioso radica en que ya no se definen como “niños” sino como “jóvenes” incluso en la mención casi desdeñosa de artículos propios de la infancia: barbies o bebés de juguete, juegos, educación primaria, actividades físicas. Se intuye un deseo generalizado por vivenciar los cambios de la pubertad (crecimiento de vello, músculos, grosor de la voz, altura) y, algo muy particular, mejorar la salud física. Hay participantes que solo hasta esta actividad referencian peculiaridades de ese orden, como dificultades para seguir dietas y sometimiento a tratamientos médicos. En cierto modo, se saben personas mutables, cambiantes a un ritmo acelerado, pero todavía no dimensionan el valor de sus propios cuerpos como irremplazables y dignos de cuidado. Aun con ello, se percibe una tenue consciencia de grupo, especialmente en el uso de la primera persona del plural (nosotros) en lugar de la primera persona del singular (yo) y la similitud de respuestas coincidentes en la referencia de estar atravesando una etapa de transformación interna y externa.

Segundo, algunos participantes respondieron el ejercicio del relato y la pregunta de la percepción de sus cuerpos de acuerdo con los vínculos actuales que mantienen con sus familiares cercanos. En la parte del relato, unos cuantos propusieron finales en los que las relaciones afectivas se ven destruidas o empeoradas, haciendo énfasis en que así son en la realidad. Es explícita la mención de violencia física, emocional y verbal en sus hogares. Aunque, por fortuna, no es el común denominador, resulta iluminador el hecho de que a lo largo de todas las sesiones del proyecto se haya logrado implícitamente un nivel suficiente de confianza como para que los mismos estudiantes decidan confiar secretos personales en ejercicios de clase. A fin de cuentas, es uno de los objetivos que pretende el enfoque pedagógico de la institución: desarrollar una relación empática entre docente y estudiante. Ejercicios como el que nos ocupa son una alternativa más atractiva y accesible para el aprendizaje y aporte de los estudiantes en el aula de clase, mismos que contienen el potencial de ser altamente significativos para la formación de los educandos en todas las áreas de su vida. Aun con ello, no se trata de resolverles los problemas

personales, dado que no es el espacio adecuado para tal fin, sino hacerles ver que el aula puede llegar a ser un lugar amable y divertido, en donde tienen la posibilidad de expresarse con libertad y construir conocimientos que les resulten esenciales en su desarrollo vital.

Volviendo al tema del uso de la literatura fantástica, hay un par de cuestiones que puedo intuir con base en los relatos de la actividad: si bien aún se percibe obstaculizada la imaginación de los participantes, sí se enriqueció en cuanto a los detalles de las descripciones en las escenas y en recursos narrativos. Como ya conocían la dinámica, puedo aventurar que se sintieron más seguros a la hora de proponer sus propios finales sin el temor tácito de ser anulados. El empape constante de literatura fantástica en sus manifestaciones más populares (música, ilustraciones, lectura oral y escrita, juegos) fue una herramienta clave con la cual centrar su atención en sus cuerpos tanto físicos como emocionales, y más allá, en sus identidades, en la memoria individual y colectiva del mismo. Al ser de naturaleza más gráfica, visual, auditiva y móvil, la literatura se percibe con todos los sentidos y se nutre con los recuerdos y vivencias ya aprendidas, experiencias previas que les han sido significativas.

Tabla 3

Respuestas más significativas en el último ejercicio de la sesión 3.

| Lo que harían sus familiares al verlos y recuperación del cuerpo original | Percepción actual de sus cuerpos |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Algunos sostienen que sus familiares los atacarían con sus propias manos o con objetos tales como cuchillos y palos. En la mayoría de relatos, los familiares sufren por la pérdida de los participantes y lo manifiestan mediante gritos, llanto y violencia.</p> <p>El reconocimiento suele ser relatado mediante códigos internos que <i>ya tienen</i> los participantes con sus allegados. Ejemplo: recuerdos compartidos, saber mover ciertas partes del cuerpo en un lenguaje o saludos secretos, visualizar marcas o características concretas (lunares y</p> | <p>Es frecuente que perciban sus cuerpos con mucha energía, fuertes y saludables en gran parte (a excepción de unos pocos). Pero lo interesante es que están conscientes de que experimentarán cambios abruptos en sus físicos y estructuras emocionales: manifiestan que, aunque tienen energía por ahora, <i>después</i> la perderán, así como la capacidad de resistir actividades de alto componente recreacional durante el día y la tolerancia a trasnochar y consumir comida chatarra.</p> |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| accesorios o joyas) | A la vez, expresan un deseo por mejorar |
| La forma de recuperar sus cuerpos originales varía bastante. Algunos relatan una caída del cuero que los cubre, destrucción del cuerpo del gusano o por ayuda de un externo. Sin embargo, varios cuentan que <i>nunca</i> recuperan su cuerpo original, sino que aprenden a vivir con su nueva condición. | sus condiciones actuales, sean físicas (hacerse más grandes y atractivos) y emocionales (<i>dejar</i> de estar tristes). |

La tabla 3 resume los relatos de los estudiantes en los puntos más ilustrativos y los divide en dos columnas: descripción de qué harían sus seres queridos al verlos transformados y la percepción de sus propios cuerpos actualmente. Autoría propia.

Sección 4. Lecciones aprendidas

A lo largo de todo el documento, se ha tratado de dar respuesta a los interrogantes planteados desde la primera sección. Por ello, es fundamental dedicar la última parte a la formulación de las lecciones observadas y registradas durante el proceso, puesto que representan el aporte y el insumo para futuras investigaciones e iniciativas pedagógicas interesadas en la temática de archivo y memoria en ámbitos escolares. Cabe recordar que la inquietud principal por la que se pensó y diseñó el proyecto se centra en el papel que puede ejercer la literatura fantástica en términos de archivo o herramienta para la construcción de memoria en espacios educativos. Me propuse explorar dicha cuestión mediante la sistematización de experiencias anunciada en el objetivo general. A la vez, dicho objetivo estuvo apoyado por otros más específicos que daban cuenta de las etapas del proceso: el antes, el durante y el después de la intervención. Siguiendo esta lógica, el orden más adecuado a seguir en la presente sección es tratar primero las lecciones surgidas en relación con los objetivos específicos; luego, en relación con el objetivo general y, en últimas, dar un cierre con la resolución de la pregunta de investigación.

En el primer objetivo específico me enfoqué en identificar los procesos y reflexiones pedagógicas de literatura fantástica, memoria y archivo que ya existieran en el contexto. Durante el tiempo que he desempeñado mis labores como docente de bachillerato, tuve la oportunidad de observar y analizar una serie de factores influyentes en los procesos de conocimiento y difusión de literatura en el espacio escolar, además de su uso en estrategias de enseñanza aprendizaje, mismos que desgloso a continuación.

Aquellos más destacables hasta la fecha corresponden a iniciativas pedagógicas que, si bien son aisladas, abogan por un incremento en el interés y la participación de los estudiantes en actividades de lectura y escritura. A nivel general, se han puesto en marcha, con intermitencias de orden logístico, proyectos transversales del Área de Humanidades y establecidos por el MEN, mientras que en niveles más limitados, como las asignaturas orientadas por cada docente, se manejan otro tipo de proyectos especializados y acordes al Plan de Estudios asignado a cada curso. De alguna manera, esta situación ha generado una fragmentación entre las disposiciones globales académicas (proyectos trasversales y obligatorios) y la planeación que cada docente

ejerce en su libre autonomía de cátedra. De ahí que termine siendo un solo docente o muy pocos los que se apersonen de proyectos transversales y se desconozca el avance o estado de los mismos por parte de la comunidad. Adicionalmente, se ha presentado un cierto estancamiento en la innovación pedagógica y retroalimentación de tales procesos, sea por límites de tiempo y falta de espacios adecuados para sus desarrollos.

Un resultado por el cual quise profundizar en el tema es que los estudiantes, en su mayoría, no encuentran significativos estos procesos para sus propios desarrollos o intereses y tienden a tomarlos como una obligación, hecho que perjudica el nivel de comprensión lectora. Puedo afirmarlo porque he visto actos de indisposición generalizada (expresiones de fastidio, alteración de comportamiento, uso inadecuado del tiempo destinado a la actividad, olvido del material necesario, etc.) con el único “aliciente” de una asignación cuantitativa en las asignaturas. Aparte, no he percibido un incremento considerable en el nivel colectivo de comprensión lectora y habilidad de escritura (redacción y ortografía, por mencionar las básicas) ni tampoco en el interés por conocer obras literarias en sus diferentes manifestaciones, ya que no basta con “hacerles” leer para que, de un momento a otro, sepan comprender e inferir mensajes de un texto. Esto puede deberse a que los criterios o enfoques de los proyectos se limitan al “gusto” del estudiante, es decir, permiten cualquier tipo de lectura siempre y cuando sea escogida por él. La falla más importante, a mi juicio, radica en que no hay una clara explicación, si es que los hay, de los objetivos o competencias lecto-escritoras a alcanzar con este tipo de proyectos ni la posible relevancia que representen para las vidas de cada uno de los participantes. Esto demuestra que no es suficiente con “dejar” que el estudiante lea lo que le apetezca porque sí, sino definir unas metas y competencias (como las estipuladas en los DBA), actividades enfocadas hacia la consecución lógica de dichas metas, construir relaciones en conjunto con todos los miembros involucrados, establecer parámetros de selección de obras literarias y mostrar la incidencia de estos procesos en todas las áreas académicas y vitales, puesto que la comprensión lectora es la competencia más básica y la más importante para el óptimo desempeño de todas las demás asignaturas.

Grosso modo, ese es el panorama de los proyectos enfocados en desarrollar las habilidades lecto-escriturales. Por otro lado, no he identificado en la institución ningún proceso previo que relacione el campo literario con construcción de memoria colectiva o uso de la literatura como fuente de archivo. Es común notar que esos campos de conocimiento son

relegados al área de Sociales y más tienen que ver con temas como afrocolombianidad, Cátedra de la Paz, herencia y legado indígena, en fin, comunidades y cuestiones vinculadas al conflicto. Más que una carencia, este panorama representa una oportunidad para poner en marcha investigaciones pioneras que relacionen manifestaciones artísticas con nociones significativas para la comunidad educativa; en este caso, la inclusión y uso de la literatura fantástica en la enseñanza aprendizaje no obedeció únicamente a la intención de mejorar habilidades lecto-escritoras, sino que apuntó a niveles más profundos de la identidad y visión de mundo de los participantes. Esto demuestra que la literatura, más cuando se trata del género fantástico, no se ha explorado ni aprovechado en su totalidad en ambientes educativos, o por lo menos, en lo que respecta a la institución en cuestión, pero que sí existe una disposición y condiciones favorables para la difusión, la formulación y el desarrollo de proyectos que pretendan dar a conocer obras literarias diferentes y vincularlas con la práctica pedagógica.

En virtud de lo observado, mi segundo objetivo específico fue diseñar y aplicar un plan de actividades con miras a la reconstrucción y apropiación de memoria colectiva mediante la literatura fantástica como fuente de archivo. El plan se ajustó según la carga académica de la asignatura de Castellano y los horarios fijados durante la jornada laboral por ser más conveniente para los participantes y la docente encargada. Constó de tres sesiones (bloques de dos horas completas) en tres días diferentes, compuestas por diversas actividades y metas a lograr en cada una de ellas.

El enfoque de la primera sesión fue de exploración de intereses y acercamiento previo a las obras literarias a través de sus derivadas manifestaciones en la música, la ilustración, la construcción oral de una historia y la escritura de ejercicios creativos. Gracias a ello, fui capaz de perfilar la tendencia a asociar elementos pertenecientes al género fantástico con la metamorfosis de sus cuerpos y la alteración material de sus entornos, siendo el primer elemento de gran importancia para el grupo. Siguiendo esta tendencia, tracé las actividades y metas de las sesiones restantes con el fin de aproximarme al rescate o reconstrucción de la memoria colectiva que pudiera existir en los participantes en cuanto a la noción de sus cuerpos como espacio de cambio y experiencia. Así, en la segunda sesión realicé ejercicios de lectura, comprensión lectora grupal, reconocimiento de palabras desconocidas y mímica de las escenas leídas, ahora incluyendo herramientas textuales, como el cuento. Con base en los resultados obtenidos, planifiqué las actividades de la tercera sesión con la intención de dar un cierre y producir un primer producto

de la experiencia de los estudiantes. La idea fue encadenar el proceso de las sesiones anteriores con actividades que les resultaran más contundentes y vivenciales, como el ejercicio de las fotografías, imaginar que los hechos relatados en el cuento ahora les sucedían a ellos y la narración de toda la experiencia resultante en un escrito más elaborado.

Tanto en el transcurso de las actividades como en el análisis de los productos dados en cada una de ellas, determiné una serie de factores que, previstos o no, influenciaron enormemente en el proceso de reconstrucción y apropiación de memoria. Para empezar, es evidente que el tiempo y las actividades planificadas, se mire por donde se mire, requieren una mayor profundización y extensión, además del apoyo interdisciplinar de otras áreas del conocimiento. El nivel bajo de comprensión lectora afecta de manera proporcional el cronograma y la consecución del objetivo primordial en cada sesión; en otras palabras, los estudiantes necesitan más tiempo, energía, concentración y disposición para cumplir óptimamente con las metas propuestas en cada ejercicio debido a que su habilidad lecto-escritura aún se percibe limitada. No me propongo señalar culpables de ninguna índole, sino mencionar que esta situación puede deberse a una multiplicidad de adversidades que han ocasionado una apatía o desinterés de los estudiantes por reforzar sus habilidades lingüísticas y que los perjudican permanentemente en su rendimiento escolar.

Aun así, esta limitación no representó un obstáculo para que los participantes manifestaran un sentido de memoria como grupo a través de sus escritos y participaciones. Desde sus individualidades, mostraron una inclinación, aunque borrosa todavía, por pensarse como una sociedad pequeña, en especial cuando utilizan el pronombre nosotros para autodefinirse. Es cierto que, hasta el momento, no puedo hablar de una memoria colectiva plenamente identificada, pero sí de una inquietud grupal por construirla y asumirla como propia, sobre todo por la expectativa de cambio biológico y emocional que se avecina con la pubertad y que establecerá las bases para su desenvolvimiento e interacción en la sociedad adulta.

Por otra parte, a lo largo de las actividades y en los productos obtenidos, confirmé que es posible entender la literatura fantástica como una fuente de archivo para la construcción de memoria y a la vez como una herramienta para el mismo fin. Estas concepciones no son antagónicas. Por lo contrario, resultan congruentes en la medida en que, durante el desarrollo de actividades, la literatura significó un punto de partida para recrear experiencias no vividas en la práctica pedagógica y un medio con el cual elaborarlas. Lo evidenció por los escritos o

respuestas de los estudiantes, ya que mostraban asimilaciones de elementos de la literatura fantástica en sus contextos particulares: metamorfosis de sus cuerpos, alteración de sus entornos o ambiente, relaciones positivas o negativas con otras criaturas irreales. Aún más, hacia el final del proyecto noté una mayor apropiación de la literatura; los estudiantes añadieron respuestas más personales, más íntimas y más enfocadas hacia la inquietud que les genera la pubertad.

Justo en ese punto emergió una categoría de sumo interés para estudiar lo que sucedía en las sesiones: la emocionalidad. La vinculé con la época previa a la pubertad que están atravesando los estudiantes, pues resulta clave en la formación socioemocional a futuro al consolidar patrones intra e interpersonales. Poco o nada tiene que ver aquí la cuestión moral, valga la aclaración, ya que el tema del cuerpo trasciende fronteras contextuales. Como se discutió en la sección 3, la emocionalidad (intrínseca de todo ser humano) y su experimentación pueden deberse tanto a un aprendizaje social como a un legado genético y se manifiesta mediante la adaptación-respuesta corporal en cada circunstancia de la vida. Los estudiantes, como se evidenció, han asumido este tipo de reacciones corpo-emocionales ante situaciones cotidianas, pero debajo subyace un cierto impulso colectivo que apunta más bien hacia el comienzo del cambio de niño a adulto. Traigo de nuevo a colación el resultado final de la última sesión, en el cual los estudiantes lograron verbalizar, cuando menos, una primera aproximación de la expectativa ante la pronta metamorfosis de sus cuerpos y, todavía más, de sus relaciones sociales y personales según el cambio.

Pero ¿para qué rescatar y apropiarnos de esta memoria corporal haciendo uso de la literatura fantástica? Ciertamente, el tema de literatura puede dar herramientas que posibiliten espacios y dinámicas encaminadas al ejercicio de memorización, sin que esto signifique que sea la única vía posible. Más allá de eso, comprender y apropiarnos de esa memoria del cuerpo, no solo entendido como un compuesto material biológico y químico sino también como un constructo social y personal, contribuye a un entendimiento profundo de identidad y visión de cada quien en el mundo, con sus respectivas particularidades y generalidades, lo que, en últimas, podría apuntar al fortalecimiento a largo plazo de unas estructuras emocionales y sociales óptimas en la comunidad.

Así, lo interesante de todo el asunto fue la revelación de una cierta noción o expectativa colectiva de cambio biológico corporal que, con toda seguridad, variará sus concepciones de mundo en un futuro cercano. Esta es la memoria, o parte de ella, que se quiso verbalizar, misma

que emergió gracias al uso pedagógico de la literatura fantástica. Si bien falta una mayor extensión y profundización de este tipo de proyectos, afirmo que la literatura fantástica fue una herramienta muy potente con la cual se propició la exploración de otras formas de leer, contar, comprender y experimentar la lectura en el aula, hecho que invita a elaborar clases más participativas. No obstante, a la hora de escoger las obras a utilizar, tuve que considerar algunos filtros con el objetivo de evitar ambigüedades y mensajes inapropiados para el público: de ahí que me decantara por fragmentos del cuento *Pesadilla en el hipotálamo* en los que se narrase la pérdida de memoria del protagonista por culpa del gusano que come sus recuerdos. La inclusión oral del relato *La metamorfosis* obedeció a una intención de encadenar la temática de los recuerdos y la rutina con la identificación corporal de los estudiantes. Esto sugiere que no es posible pretender una obra literaria plenamente ajustable a lo requerido según la sistematización, pero es justo allí donde radica la riqueza de la literatura como fuente de archivo: no todos los estudiantes comprendieron y retuvieron lo mismo que sus compañeros, sino que cada quien fue capaz de recuperar lo que consideró en verdad significativo para elaborar el producto durante las sesiones. Así funcionan los ejercicios de memoria, pues todas las partes aportan desde sus perspectivas e inclinaciones a la construcción de una narrativa colectiva y un razonamiento de su experiencia.

Después de diseñar, ejecutar, recopilar y analizar la información obtenida en el plan de actividades, el tercer y último objetivo específico del proyecto se centró en formular las lecciones aprendidas que se relacionen directamente con el campo pedagógico, pues es el área donde hay una mayor repercusión de la sistematización. Una de las que, a mi parecer, fue más significativa es el mejoramiento de la relación entre docente y estudiantes. Hablando desde mi experiencia, mantenía un nivel de comunicación y ritmo de trabajo considerablemente positivo con el curso; sin embargo, tanto en el transcurso de las actividades como en el periodo posterior a ellas, aumentó la empatía mutua y el agrado por la asignatura (no considero casualidad que, por ejemplo, ningún estudiante de ese curso haya reprobado Castellano). El proyecto, además de apuntar a la consecución de objetivos previstos, también produjo otros que no había contemplado previamente en lo que se refiere al clima del aula de clase, pues me brindó la oportunidad de conocer mucho más a los estudiantes sin mostrarme invasiva de su intimidad. Con ello, reafirmo que prestar más atención al componente emocional y personal de los educandos favorece la

comunicación y la disposición de aprender, lo que en últimas repercute en su desempeño convivencial y académico a largo plazo.

Esta idea se liga con el hecho de que las sesiones, por más que las preparara con antelación, dependieron en gran parte de la participación activa de los estudiantes. Es más, según sus respuestas, se sintieron a gusto al proponer, participar y colaborar en la generación de conocimiento. Al principio mostraron una cierta inseguridad ante la posibilidad de expresarse libremente sin temor de una consecuencia negativa (como la anulación de la respuesta por parte del docente o una calificación por debajo del mínimo aprobatorio), pero muy pronto se acoplaron a la dinámica con un ánimo creativo que no había tenido la oportunidad de observar. Aquí sobresale un punto que quiero volver a mencionar: el tema de la imaginación. Es bien sabido que el sistema escolar prioriza otras competencias y habilidades a costa de la creatividad de los estudiantes, razón por la cual el curso en general presenta dificultades a la hora de resolver conflictos u obstáculos en la cotidianidad, elaborar material o trabajos académicos y fortalecer el sentido común y la capacidad de liderazgo. Por supuesto, existen excepciones muy concretas, pero prefiero centrarme en la generalidad. Este tema, más que una cuestión limitante, lo tomo como una oportunidad para fomentar proyectos de naturaleza diversa que apunten al refuerzo de la imaginación como insumo indispensable para la formación académica y la práctica pedagógica. En el caso de este proyecto, la imaginación también representa un gran apoyo al momento de verbalizar experiencias, gestar relaciones no pensadas y comunicarlas entre pares en el aula de clase.

Debido a cuestiones extrínsecas, en especial las relacionadas con plazos y calendario de año lectivo, queda pendiente la construcción colectiva de un producto que recoja las experiencias de los estudiantes y se difunda en la comunidad educativa. Por lo pronto, el primer acercamiento se presenta en el documento actual, sin que ello signifique la terminación inconclusa del proyecto. Debo insistir en que la sistematización presentada es una aproximación al ejercicio de memoria y, por su misma naturaleza, requiere de más tiempo y colaboración por parte de la comunidad para lograr experiencias mucho más profundas y significativas. Entonces, queda abierta la invitación para que posteriores investigaciones retomen o adapten proyectos de convergencia entre los ejes de memoria, archivo, literatura y práctica pedagógica, siempre que pretendan el mejoramiento de situaciones o conflictos pertinentes en cada contexto, sean de índole académica o integral (emocional) para los estudiantes.

Basándome en lo expuesto de los objetivos específicos, la respuesta para el general se desglosa en cada una de las secciones que conforman el documento. Pero hay una particularidad que vale la pena destacar: el tema del cuerpo no es el único en torno al cual la literatura fantástica puede apoyar o ser fuente de archivo. De hecho, es una de muchas posibilidades para la construcción de múltiples memorias centradas en otros prismas del ser humano. El cuerpo, en esta ocasión, emergió de las mismas propuestas de los estudiantes, algo ideal en ejercicios de memorización y de realización de clases porque valoran el sentido de identidad de quienes participan y generan conocimiento. Por ende, debe entenderse que la temática del cuerpo es apenas una narrativa más desde la cual pensar la memoria colectiva, pero no agota la opción de utilizar la literatura fantástica para tal propósito.

Referencias

- Aguiluz Ibargüen, M. (2004). Memoria, lugares y cuerpos. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E Investigación Social*, 1(6).
doi:<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n6.161>
- Barrenechea, A. (1972). Ensayo de una Tipología de la Literatura Fantástica. *Revista Iberoamericana*, 38(80), 391-403. doi:<https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1972.2727>
- Biblioteca Nacional de Colombia. (24 de julio de 2019). *Listos los nuevos títulos de la Serie 'Leer es mi cuento' para ser distribuidos en todo el país*. Recuperado de <http://bibliotecanacional.gov.co/es-co/actividades/noticias/en-la-rnbp/6-nuevos-titulos-de-la-serie-leer-es-mi-cuento>
- Brandon Fiechter. (21 de Agosto de 2012). *Beautiful Fairytale Music - Castle in the Clouds* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1naSDm8dSVc>
- BrunuhVille. (25 de mayo de 2015). *Epic Fantasy Music – Ascension* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=G3k0YufjNfE>
- Burgos López, C. R. (1998). Acerca de la ciencia ficción en Colombia [Mensaje en un blog]. *Novela colombiana*. Recuperado de https://www.javeriana.edu.co/narrativa_colombiana/contenido/modelos/cienciafic.htm
- _____. (2017). *Notas para una historia de la literatura fantástica colombiana (1997-2015)*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Escuela de Filosofía y Humanidades. Grupo de Estudios Históricos y Culturales.
- Castañeda Hernández, M. del C. (9 de septiembre de 2015). El cuerpo textualizado, el texto corporizado [Mensaje en un blog]. *Escritores.org*. Recuperado de <https://www.escritores.org/recursos-para-escritores/colaboraciones/14745-el-cuerpo-textualizado-el-texto-corporizado>
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris. Vol. XVII*, 17-31.
- DANE. (2017). *Encuesta Nacional de Lectura*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/encuesta-nacional-de-lectura-enlec>

- Derek Fiechter. (15 de enero de 2015). Gothic Music - Raven Princess [Archivo de video.] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yrQtxbONYJo>
- Dillon, J. (2019). *All the Worlds to See* [Ilustración]. Recuperado de <https://www.juliedillonart.com/portfolio>
- Dillon, J. (2019). *Desert Journey* [Ilustración]. Recuperado de <https://www.juliedillonart.com/portfolio>
- Dillon, J. (2019). *New Worlds* [Ilustración]. Recuperado de <https://www.juliedillonart.com/portfolio>
- En 3 años, Colombia agregó un libro a su promedio de lectura. (5 de abril de 2018). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/colombia/indice-de-lectura-en-colombia-en-2018-201864>
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. En T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (45-60). Inglaterra: John Wiley & Sons. Recuperado de <http://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Basic-Emotions.pdf>
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Freedberg, D. (1992). *El poder de las imágenes*. Madrid: Cátedra. Recuperado de <https://bibliodiarq.files.wordpress.com/2013/10/3-freedberg-d-el-poder-de-las-imc3a1genes-estudios-sobre-la-historia-y-la-teorc3ada-de-la-respuesta.pdf>
- González Echevarría, R. (2000). *Mito y Archivo: una teoría de la narrativa latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jara Holliday, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Recuperado de http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf
- López Ramírez, L. R. (2018). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana De Educación*, (51). <https://doi.org/10.17227/01203916.7687>
- Los colombianos cada vez leen más, según el índice de lectura. (5 de abril de 2018). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/cultura/musica-y-libros/colombia-tiene-un-nuevo-indice-de-lectura-201564>

Los libros más vendidos en la FILBo 2013. (30 de abril de 2013). *Caracol Radio*. Recuperado de https://caracol.com.co/radio/2013/04/30/entretenimiento/1367341020_890795.html

Ministerio de Cultura. (2010). *Ley de Bibliotecas Públicas, una guía de fácil comprensión*.

Bogotá: Ministerio de Cultura & Biblioteca Nacional. Recuperado de

[http://bibliotecanacional.gov.co/es-co/formacion/caja-de-](http://bibliotecanacional.gov.co/es-co/formacion/caja-de-herramientas/Documents/Ley%20de%20bibliotecas%20publicas%201379%20de%202010.pdf)

[herramientas/Documents/Ley%20de%20bibliotecas%20publicas%201379%20de%202010.pdf](http://bibliotecanacional.gov.co/es-co/formacion/caja-de-herramientas/Documents/Ley%20de%20bibliotecas%20publicas%201379%20de%202010.pdf)

Piaget. J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Recuperado de <http://materiaapoioaotcc.pbworks.com/f/PIAGET+JEAN+INTELIGENCIA++Y+AFECTIVIDAD.pdf>

Saldarriaga, O. (Enero-abril de 2015). Práctica pedagógica: una expresión en singular para “un espacio plural en sí mismo”. *Revista de Educación de la Fundación Convivencia*. (7), 25-33.