

UNA PEDAGOGÍA DE LA CONFIANZA.
EL RELATO DE UN ENCUENTRO CON LO LITERARIO

Federico Maximiliano Osorio Coronado
Andrea Ramírez Rojas

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Profesional en Estudios
Literarios con énfasis en Didáctica de la Literatura e Investigación, respectivamente

Directora: Liliana Ramírez Gómez

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Ciencias Sociales

Carrera de Estudios Literarios

Bogotá, 2016

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

P. Jorge Humberto Peláez Piedrahita, S.J.

DECANO ACADÉMICO

Germán Rodrigo Mejía Pavoni

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LITERATURA

Cristo Rafael Figueroa Sánchez

DIRECTOR DE LA CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

Jaime Alejandro Rodríguez Ruiz

DIRECTORA DEL TRABAJO DE GRADO

Liliana Ramírez Gómez

Artículo 23 de la resolución No. 13 de julio de 1946:

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis, sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica, y porque las tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

AGRADECIMIENTOS O DEDICATORIAS

Andrea:

A cada pizca de intuición que me permitió encontrarme con esos seres dispuestos a escucharme; acompañarme de sus consejos y apoyarme en su confianza. A su voluntad para acoger mis dudas y transformarlas en aprendizajes.

A los desencuentros, los silencios y los malentendidos, tanto como a los triunfos y las carcajadas.

A ti.

Federico:

A Pilar y Luis Felipe, por haber nutrido mis ganas de enseñar.

A Andrea por haber sido tan valiente.

TABLA DE CONTENIDO

Una clase

1. **CAPÍTULO I. Panorama de una situación educativa**
 - 1.1. Tres relatos sobre ColombiaCrece
 - 1.1.1. El programa
 - 1.1.2. Los espacios
 - 1.1.3. Los/as participantes
 - 1.2. Nuestro propio cuento: La perspectiva de un nuevo pénsum
2. **CAPÍTULO II. Contrapunteo (Parte I)**
3. **CAPÍTULO III. Cocinando aprendizajes: un menú especial**
 - 3.1. El Banquete teórico: una Pedagogía de la confianza
 - 3.1.1. ¿En quiénes confiar?
 - 3.1.2. ¿Cómo y con qué confiar?
 - 3.1.3. ¿Para qué confiar?
 - 3.1.4. La cereza del pastel
4. **CAPÍTULO IV. Contrapunteo (Parte II)**
5. **MEDIO DECÁLOGO Y UNA CARTA**
 - 5.1. Medio decálogo para unas prácticas literarias
 - 5.2. Una carta
6. **Anexos**
 - 6.1. Pénsum original de Español para grado undécimo
 - 6.2. Pénsum reformulado: Literatura para grado undécimo
 - 6.3. Banco de prácticas literarias
7. **Bibliografía**

Una clase¹

Cuando Andrea y Federico quisieron elegir las herramientas disciplinarias con las cuales construirían sus nuevos lentes de conocimiento y aprendizaje, a través de los que empezarían a observar, palpar, escuchar, y pensar sus realidades, la apuesta fue por los Estudios Literarios. Para él el apoyo fue inmediato; al interior de una familia de educadores y humanistas, su decisión ya se presentía. En el caso de ella, sin embargo, no se hizo esperar la inquietud entre amigos y familiares; ante los ojos de estos, su futuro parecía incierto e incluso, poco prometedor. Aun viviendo estas situaciones tan disímiles, muy pronto ambos agradecieron la intuición que los llevó hasta allí, a vincular sus preguntas vitales, sus búsquedas cotidianas y más profundas, con el conjunto de aprendizajes de dicha disciplina. ¿Cómo cristalizar en sus realidades todo el caudal de conocimiento del cual se estaban nutriendo en este proceso de aprendizaje? ¿Hacia qué modos de existencia, a qué experiencias –deseadas e incluso no imaginadas– los conduciría este nuevo camino?

“En realidad es difícil saber qué tan capaces somos de responder a nuestras propias preguntas y hasta dónde podemos llegar en esta búsqueda; con qué contamos para hacerlo”, pensaba Andrea mientras observaba, aún en el marco de la puerta, el espacio dispuesto para la clase.

- Estuvo brutal. ¿No te quedaste pensando en todas las opciones que tenemos para hacer funcionar la literatura en nuestras vidas? –dijo Federico al descargar su mochila en una silla junto a la ventana–.

Era una conversación prometedora, como tantas otras que se esfuman justo antes de empezar, sobre las cuales tan solo resta soñar o esperar a que se vuelvan a mover las fichas necesarias para su surgimiento. En el caso que nos concierne, las preguntas, pensadas y manifiestas, quedaron suspendidas una vez el maestro pidió silencio. Luego vinieron unos “buenos días” pronunciados con entusiasmo y la esperada invitación al proyecto de la clase.

¹ Nota del narrador (*NdN*): Me he embarcado en la siguiente narración con el propósito de hacerte participe, lector/a, de la historia de dos jóvenes que soñaron con renovarse, a las puertas de su emersión en el mundo como profesionales de los Estudios Literarios. Seré tu guía, hasta que este camino desemboque en un horizonte repleto de otros más.

- Satisfechas nuestras conversaciones en torno al compromiso que implica escribir una tesis, plantearla y justificarla; al reconocimiento de sus directrices formales y de sus retos a nivel investigativo; ha llegado el momento de permitir el despliegue de sus posibilidades –anunció el joven maestro a medida que intensificaba su mirada y aplicaba contundencia al tono de su voz–. Así que, prepárense...–continuó–. Hoy, y durante el resto de nuestro semestre académico, los invito a realizar un ejercicio en el cual cada uno será su propio juez y guía.

Con soltura y a sabiendas de estar ocasionando tensión en los participantes, quienes empezaban a susurrarse sus preocupaciones y suposiciones, el maestro tomó unas hojas que había desparramado sobre su escritorio y comenzó a leer:

- Teniendo en cuenta la técnica de Estudio de casos, analizada durante el curso, cada uno de ustedes tendrá la oportunidad de diseñar y elaborar un proyecto que desarrolle los postulados de la misma, eligiendo el camino que consideren acorde a sus deseos. Los invito a disponer sus sentidos para entrar en contacto con aquella situación crítica frente a la cual quieran tomar ciertas decisiones y proponer soluciones. Inicialmente, tendrán que describirla en la forma de un caso problemático, de manera sintética y provocativa. A continuación, identificarán los vacíos de información y los puntos que presentan mayor tensión para ustedes: serán el motor de su curiosidad y su imaginación. Desplegarán las posibilidades de su primer planteamiento, otorgándole rostros, historias, sentidos, etc. Mis recomendaciones: lean, interpreten, teoricen, experimenten; pero sobretodo, dense el espacio para comprender la importancia de escuchar e interactuar con aquello que los interpele, en especial aquello que no hayan previsto.
- Maestro –interrumpió una joven de aspecto descomplicado y expresión alegre –, usted habla de utilizar nuestros sentidos para identificar esa situación especial. ¿Cómo, exactamente? No me queda claro... Es cierto que todos tenemos intereses, preguntas; pero por mi parte, no sabría cómo cristalizarlos en un deseo impulsor de la magnitud que usted plantea.
- Tu inquietud es apenas natural, en especial porque intuyo y alabo en ella la certeza de estar frente a una experiencia contundente y de largo alcance, ante la cual es pertinente explorar bien nuestras herramientas –dijo el maestro. Luego tomó aire y retomó su

caminar por el salón—. Bueno, resulta que es más sencillo de lo que parece. Imaginemos lo siguiente...

Lo que sucedió entonces fue asombroso, ante la mirada de Andrea y Federico. Con ayuda de un marcador, el maestro elaboró un cuerpo humano en el tablero y señaló con un círculo el abdomen de la figura. A ese punto lo llamó “centro de acción”, y lo comparó con una llama y un motor. A continuación, empezó a caminar hacia la puerta, y luego de vuelta a su escritorio. Colocaba su mano derecha sobre su abdomen y decía:

- Siéntanlo. Pónganse de pie y diríjense hacia algún punto del salón. Sentirán cómo ese centro de acción motiva y mantiene el movimiento que realizan.

Federico se levantó de su silla e hizo el ejercicio; fue de aquí para allá y aseguró haber sentido un calor leve en su abdomen, un poco más abajo del ombligo. Andrea, temiendo no sentir nada, prefirió dejar la experiencia para más tarde. Quizás lo haría cuando nadie la estuviese observando.

- A lo que quiero llegar con esto –interrumpió el maestro–, es a transmitirles una profunda certeza respecto a la capacidad que tenemos todos los seres humanos de sentir, a nivel corporal, la fuerza de nuestros deseos. Este fenómeno nos orienta día a día, aun cuando no seamos conscientes de su efecto. Lo ponemos en funcionamiento para emprender nuevos aprendizajes e ir recogiendo aquellas experiencias que harán parte de nuestra identidad. Así mismo podrán usarlo ustedes para develar ese deseo, o conjunto de deseos, que querrán tener en cuenta a la hora de pensar su caso.

La segunda hora de la sesión estuvo dedicada a resolver las inquietudes de los estudiantes acerca del proyecto. Federico quiso saber cómo había sido el proceso mediante el cual, como estudiante de Filosofía y Letras en su momento, el maestro resolvió su propio problema de trabajo. Andrea, por su parte, manifestó su primera intuición:

- Maestro, ¿cómo podría comprender la especificidad de mis aprendizajes en la carrera de Estudios Literarios como constitutivos, junto con otros conocimientos, de una metodología de interacción con las personas me rodean?
- Empezando por reconocer qué es lo que deseas de esa interacción, le contestó el maestro.

Maestro y estudiantes concluyeron la sesión con un acuerdo: cada uno de los participantes, futuros tesistas, tendrían que elaborar ideas concretas para socializar con sus compañeros y empezar a dar forma a los casos particulares. Andrea y Federico tomaron entonces la decisión de reunirse, puesto que sabían que sus intereses eran similares y podrían colaborar otorgándose algunas ideas.

Confluyendo

- Empecemos por recordar qué implica esta adorada técnica de Estudio de casos² –dijo Federico–. Recuerdo que el maestro mencionó una serie de pasos: trabajar en grupo; tener una situación-problema en estado crítico, casi siempre presentada por el maestro a los estudiantes; analizar esta situación teniendo en cuenta la identificación y descripción de los puntos clave que la constituyen; determinar un método de análisis a seguir; poner en funcionamiento las capacidades que tengamos o podamos desarrollar para elegir los cursos de acción hacia varias alternativas de solución; y, finalmente, tomar decisiones.
- Tienes razón, esos son los pasos. ¿Qué has pensado para elaborar tu caso? –inquirió Andrea–.
- ¿Que qué he pensado? ¡Literalmente de todo! –exclamó–. He pensado en mi interés por la poesía, tanto como en la literatura norteamericana de los 20's, y en mi práctica docente en el Tiltatá. Pero no logro ver ninguna de estas experiencias y temas en su estado crítico, en uno que me motive a actuar.
- Yo estaba pensando en ColombiaCrece... ¿sabes?
- ¿ColombiaCrece³? ¿A qué te refieres?

² *NdN*: Nuestros autores entraron en contacto con esta técnica por primera vez, a través de la clase Didáctica y Evaluación, de la carrera Pedagogía Infantil. El texto de referencia al cual accedieron, recomendado por la profesora Juliana Jaramillo, se titula “El estudio de casos como técnica didáctica”, de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de: <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF>.

³ *NdN*: Tanto Federico como Andrea ingresaron al programa educativo ColombiaCrece, motivados por su compañero de estudios Luis Miguel Montes (ex-director del área Proyectos, en el programa), a finales del año 2013. Las características principales de este son el trabajo voluntario de maestros y colaboradores en las distintas áreas; la división en tres procesos (alfabetización, primaria y bachillerato); y, por supuesto, las jornadas sabatinas. Poco a poco ellos mismos ampliarán la información sobre el programa.

- No sé... ¿Recuerdas que hace poco te comenté que me siento inquieta por mi clase de español? Es que hay algo que no termina de cuajar a la hora de enseñar lo que dice el pénsum; algo que parece estar incompleto, que podría ser mejor. Y ni hablar del lugar que este le otorga al estudio de la literatura. ¿Imaginas lo que podríamos hacer? Sé que tú también lo has sentido en tu propia clase. No digo que esta pueda llegar a ser una búsqueda compartida, pero sé que me entiendes cuando te hablo de este caso.
- ¿Y por qué no? ¡Me pregunto por qué no! Ahora que hablas de ColombiaCrece pienso en el momento en el que llegué hasta allí y podría jurar que sentí ese motor de movimiento funcionando cuando caminaba hacia la entrevista que nos hicieron. ¿La recuerdas? Fuimos con Mariana, Liz y Angelita, y nos recibió Lucho. Ese día sentí que estaba concretando un deseo anidado en mí hace tiempo: el de enseñar en un proyecto educativo donde pudiese realmente construir cosas nuevas. De eso nos había hablado Lucho cuando nos invitó.
- ¡Claro que recuerdo esa entrevista! Pero, ¿sabes qué recuerdo aún más? El día que subí por primera vez a la sede Codito. Luismi me llevó esperando que me pudiese conectar realmente con lo que pasaba allí; esperando que me motivara a entrar. Recuerdo que mientras subía las escaleras, que en ese entonces me parecieron eternas, nerviosa por lo que habría de encontrar, descubrí una fuerza interna que me iba impulsando y venía exactamente de mi cuerpo, pero de todo mi cuerpo. Y ahora, ¿después de cuánto? ¿un año y medio?, aún siento esa fuerza.
- Entonces lo tenemos.
- ¿De verdad?
- Por supuesto que sí. Piénsalo bien. Es una inquietud que ambos tenemos; es algo que consideramos puede y debe cambiar, en beneficio de quienes trabajan con nosotros y de nuestra propia satisfacción. No somos los únicos en el programa que se están preguntando por el tipo de educación que se construye en este momento, y quizás podríamos poner un granito de arena desde nuestra propia área de estudio: la literatura. Partimos de que es un trabajo con personas adultas, el cual requiere unas medidas y procedimientos especiales; a esto le sumamos nuestra creencia de que el estudio de la literatura puede tomar muchas formas, darnos innumerables opciones de trabajo. Entonces, ¿te le mides?
- Apúntame ahí.

Incluyendo

En la clase posterior a esta conversación, el maestro solicitó el primer esbozo de los casos a trabajar. Federico y Andrea presentaron su problema de trabajo de la siguiente manera:

Pontificia Universidad Javeriana
Estudios Literarios
Taller II Tesis: Creación.
Andrea Ramírez Rojas – Federico Osorio Coronado
Entrega: Planteamiento de una situación-problema

Situación-problema: Entre el conjunto de asignaturas que hacen parte del plan de Validación del programa educativo ColombiaCrece, existe el curso Español, con enfoque en literatura, dispuesto para grado undécimo. Este cuenta con un pènsu, un tiempo de desarrollo, un grupo de estudiantes mayores de dieciocho años y un maestro/a voluntario/a. Federico y Andrea, estudiantes de la carrera Estudios Literarios en la Pontificia Universidad Javeriana, se preparan para hacerse cargo de este curso en dos de las sedes donde se desarrolla el programa. Para cumplir con este propósito, comenzaron por entrar en contacto con el pènsu, el cual contaba, para entonces, con un buen tiempo de vigencia en ColombiaCrece. Inmediatamente sintieron la contradicción que esta propuesta generó con su perspectiva de lo que podía ofrecer una clase de Literatura a una comunidad estudiantil como esta, a personas que consideran sus responsabilidades laborales y familiares como la mayor prioridad; cuyo interés por construir aprendizajes que sean de utilidad, aprovechables en su diario vivir, no estaban dispuestos a ignorar los nuevos maestros. Frente a estas circunstancias, el panorama de acciones y decisiones que debían emprender parecía bastante amplio, pero, por otra parte, no dependía exclusivamente de ellos la ejecución de nuevas medidas: estaba el programa con sus reglas y sus espacios de acción cada vez más determinados por las aspiraciones formales del mismo.

Ilustración 1. Entrega de la situación-problema

1. CAPÍTULO I. Panorama de una situación educativa

Pocos días después de los sucesos anteriormente relatados, Federico y Andrea se encontraban listos para dar el siguiente paso: llenar los espacios vacíos de su situación-problema. Me contarás, lector/a, si concuerdas conmigo cuando afirmo que son pocas las veces en que nos detenemos a sopesar las particularidades de nuestras experiencias laborales, familiares, sociales, en general. Nos inscribimos en ellas y empezamos a navegar en sus corrientes, llevando a cabo nuestros roles, en ocasiones, inconscientemente inmersos; y, a menos de que exista algo que nos alerte, pocas veces nos detenemos a sopesar la complejidad de sus condiciones. Bueno, es precisamente uno de esos casos el que nos concierne ahora. Espero que sea tan fructífero para ti como lo fue para nuestros maestros.

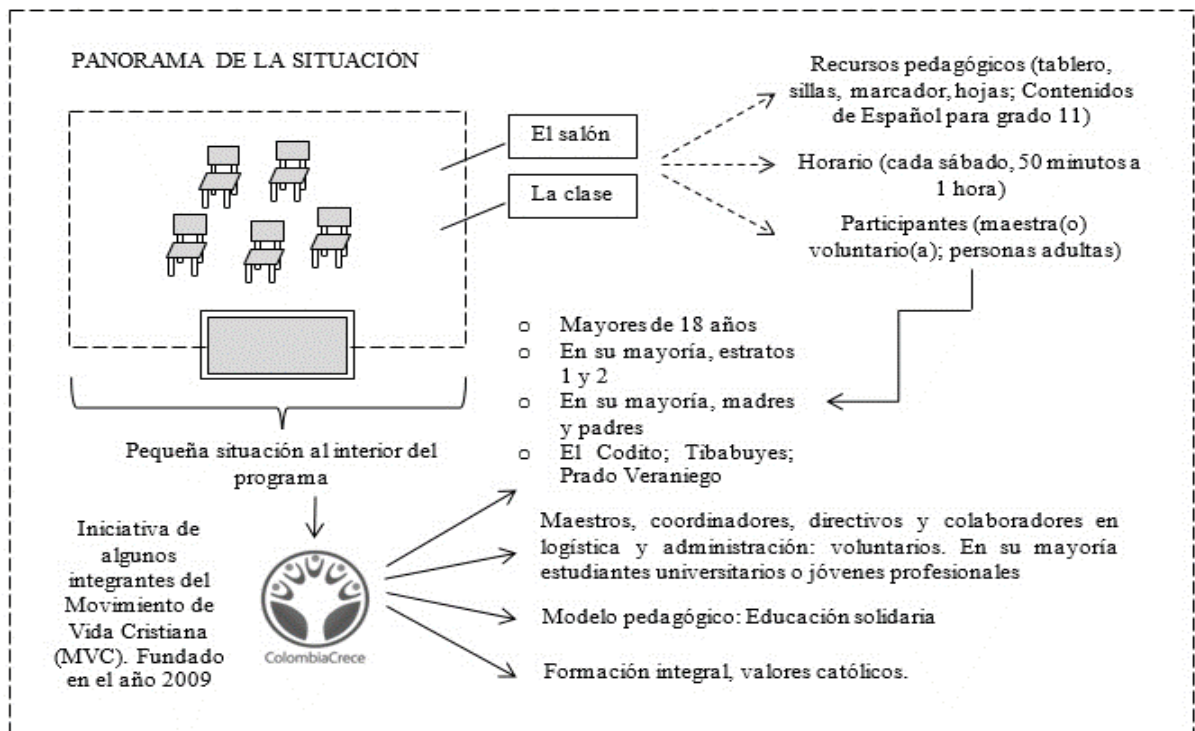


Ilustración 2. Panorama de la situación (por Federico y Andrea)

1.1 Tres relatos sobre ColombiaCrece

1.1.1 El programa (por Federico)

En el año 2005, un grupo de jóvenes afiliados al Sodalicio de Vida Cristiana⁴ fundaron en Santiago de Chile un proyecto que buscaba otorgar posibilidades de educación integral que permitiera una sociedad más justa e igualitaria. A este proyecto lo llamaron CreceChile, y es aquí, con nuestros hermanos chilenos, donde ve la luz la primera iniciativa Crece que posteriormente sería adaptada en Colombia.

Nuestro proyecto Crece nació en el año 2009, cuando cuatro jóvenes miembros del Movimiento de Vida Cristiana decidieron adecuar la iniciativa CreceChile a Bogotá. Empezaron en el barrio Buenavista, en el nororiente de la capital, donde el Movimiento tiene un centro solidario. La iniciativa de trabajo con adultos, surgió primero con el objetivo de preparar a los estudiantes para que pudiesen presentar el examen de estado, ICFES, efectuado al finalizar los estudios correspondientes a la educación media. Sin embargo, enseguida comenzaron a darse cuenta de que las falencias en contenidos académicos saltaban a la vista, los vacíos conceptuales hacían lento el proceso, por lo que se vieron enfrentados a la necesidad de dar un giro a la versión colombiana del proyecto Crece.

Atendiendo a estas necesidades de la población con la que trabajaban, decidieron re-direccionar el proyecto con el fin de suplir los vacíos que recién mencionamos, cuyo origen estaba en los niveles de educación básica y media. De esta manera surgió finalmente ColombiaCrece, tal y como se conoce hoy. Debido a la gran acogida del programa, se buscaron alternativas locativas para desarrollar las distintas actividades; y dado que uno de los pilares del proyecto fue siempre ofrecer educación con la mayor gratuidad posible, se generó una dinámica de convenio con planteles educativos del distrito para usar sus instalaciones los días sábados. Era inevitable reconocer que un programa que se ejecutaba exclusivamente durante las jornadas sabatinas, atraería a muchas más personas que aquellos que requieren disponibilidad de lunes y viernes.

⁴ Sodalitium Christianae Vitae, o Sodalicio de Vida Cristiana es una sociedad de vida apostólica que surge en el marco del Concilio Vaticano segundo, en la segunda mitad del siglo XX. Como sociedad de vida apostólica, está integrada por laicos y sacerdotes que viven en comunidad y cuyo fin es predicar el Evangelio en cualesquiera que sean las realidades que los rodeen.

Fueron estudiantes universitarios y algunos profesionales quienes, desde un principio se dieron a la tarea de hacer este sueño realidad; los mismos que dieron a conocer el proyecto con el voz a voz –la dinámica de convocatoria más efectiva hasta el momento–, invitando a sus amigos y a los amigos de sus amigos. Así fue creciendo el proyecto, procurando responder a las necesidades que simultáneamente iban diagnosticando en los entornos en donde se localizaban las sedes escolares; siempre con el propósito de transformar de la forma más eficiente posible aquellos aspectos de las realidades comunitarias que consideraron negativos y desfavorecedores.

La mayoría de la población adulta que se fue acercando a ColombiaCrece, para iniciar su proceso de validación, estaba –y aún está– conformada por mujeres y hombres cabeza de hogar, que tenían niños pequeños bajo su responsabilidad; y, dado que no podían costear la ayuda de una persona que los cuidase de los niños mientras ellos atendían las clases, se veían impedidos para hacer parte del proyecto. Para responder a esta necesidad, ColombiaCrece se apropió de otro de los proyectos de apostolado del Movimiento de Vida Cristiana, aquel que trabajaba con niños de manera independiente: Club de Niños. En este espacio, dedicado a los más pequeños, los voluntarios entraron a desempeñar el rol de cuidar de los hijos de los estudiantes, mientras ellos asistían a clase. El Club de Niños tuvo tanta acogida, que pronto se amplió para recibir, no sólo a los hijos de los estudiantes, sino también a niños pequeños del sector; y, poco a poco, se le fue dando una estructura de formación más rigurosa para evitar que funcionase como una guardería infantil.

Otra realidad importante que muy pronto identificaron los voluntarios y fundadores de ColombiaCrece, fue que había algunos aspirantes que no sabían leer ni escribir, de manera tal que otro espacio fue necesario para acompañarlos en el proceso de adquirir las habilidades fundamentales para relacionarse con la lengua escrita que ya hablaban –su decodificación y su producción–. Este proceso dio lugar a un escenario llamado Alfabetización, el cual cuenta hoy en día con tres niveles secuenciales, por los cuales deben pasar los estudiantes que aún no saben leer ni escribir, antes de ingresar al proceso de Validación.

Poco a poco, con el curso de la experiencia, los líderes del programa comenzaron a configurar el modelo educativo de ColombiaCrece, apoyándose en la Educación Solidaria⁵ como pilar central, con el fin de ofrecer procesos educativos con costos muy reducidos en comparación con instituciones tradicionales. Este modelo está orientado hacia el empoderamiento de los estudiantes, es decir que enfoca su atención en trabajar la conciencia del poder que –como hombres y mujeres, como seres humanos–, tenemos para actuar sobre nuestro entorno. Así mismo, quienes participan de este en calidad de maestros son siempre voluntarios, en su mayoría estudiantes universitarios o profesionales; personas con una constante voluntad de servicio quienes buscan transformar la desigual realidad económica, política, social y cultural del país. Por otra parte, las instalaciones donde tienen lugar las clases los días sábados, son utilizadas gracias al convenio con los colegios a los cuales pertenecen, para evitar costos elevados por manejar instalaciones propias; durante este día, semana tras semana con algunas excepciones, los salones están completamente disponibles para ColombiaCrece.

Por último, todos los gastos de funcionamiento en este modelo educativo son cubiertos mediante donaciones voluntarias particulares y empresariales. El único costo que corre por cuenta de los estudiantes es el del certificado de aprobación de cada curso. Esto se debe a que ColombiaCrece es un programa educativo informal, no es una institución de educación formal; es decir, aún no está avalado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia para expedir certificados de promoción. Sin embargo, ColombiaCrece sí gradúa estudiantes como bachilleres para el estado colombiano. Este proceso se logra mediante una alianza con la Fundación para el desarrollo educativo de Cundinamarca (FUNDEICUN). El convenio consiste en enviar semestralmente las notas de los estudiantes a FUNDEICUN para recibir el certificado oficial de aprobación emitido por ellos, puesto que aquella fundación sí figura como una institución de educación formal avalada por el MEN.

En un principio ColombiaCrece asumía los costos de la certificación de cada estudiante, de tal manera que era totalmente gratuito participar del programa; sin embargo, con el tiempo fue haciéndose evidente que la identificación de los estudiantes con su lugar y su responsabilidad en el proceso de formación se veía disminuida al ver que no tenían costo alguno que cubrir. Por esto

⁵ Esta concepción de la educación está influenciada por la solidaridad y voluntad de servicio cristianos, al igual que por la noción de caridad y trabajo con y por el prójimo, en especial aquél menos favorecido por las condiciones económicas, sociales y políticas en las que se inscribe.

se tomó la decisión de que los alumnos asumieran el costo del trámite, el cual pueden pagar a cuotas o en cualquier momento del curso en el que tengan el dinero. No obstante, si ColombiaCrece detecta un caso en el que las dificultades económicas del estudiante no le permiten asumir el costo, y éste está realmente interesado en ingresar al programa y participar de él de manera responsable, ColombiaCrece asume el costo sin ningún reparo.

Ahora; debido a que los procesos que se llevan a cabo en el programa, en la etapa de Validación del nivel medio de educación, concluyen con el título Bachiller de Colombia, los conocimientos que comparten voluntarios y estudiantes están mediados por las exigencias del Ministerio para este fin. Esto significa que el plan de estudios se divide en las bien conocidas áreas del conocimiento del aprendizaje escolar: Ciencias Naturales (Biología, Química y Física), Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Filosofía, Constitución Política), Español (Español y Literatura), Inglés, Matemáticas y Arte. No obstante, el proceso de aprendizaje que se pone en funcionamiento con este plan, el cual abarca usualmente de primer grado a undécimo grado –cada nivel a lo largo de un año académico–, no se lleva a cabo de igual forma en ColombiaCrece. Allí, el proceso de primaria y bachillerato inicia en tercer grado y finaliza en grado once; cada nivel académico dura alrededor de cinco meses, contando cada curso con dieciocho sábados de trabajo presencial en la sede, de los cuales se descuentan las sesiones de bienvenida y clausura, capacitación de voluntarios y recuperaciones, puesto que éstos no son de trabajo en aula.

Sábado a sábado, las clases inician a las siete y media de la mañana, y finalizan a las dos de la tarde en las tres sedes. Cada clase dura entre cincuenta minutos y una hora, y la mitad de la jornada la marca un espacio denominado “El compartir”, donde estudiantes y voluntarios disfrutan de unos minutos de esparcimiento, socialización y de un refrigerio. Sobre todas estas condiciones de funcionamiento se sostiene el programa educativo ColombiaCrece, tal como funciona actualmente, con tres proyectos que lo constituyen: Validación del bachillerato, en convenio con una institución de educación formal que certifica los niveles aprobados; Club de Niños, como un espacio que ofrece un plan de refuerzos y actividades con ejes temáticos de estudio, donde los más pequeños aprenden y juegan; y Alfabetización, donde cualquier adulto que quiera desarrollar sus capacidades de lectura y escritura tiene un acompañamiento constante para llevar a buen término estas aspiraciones. Con tres espacios de desarrollo, en tres lugares distintos del nororiente y noroccidente de la ciudad; con más de cuatrocientos estudiantes

repartidos en estas instalaciones; y con más de ciento cuarenta voluntarios, ColombiaCrece abre sus puertas semana tras semana.

1.1.2 Los espacios (por Federico)

El programa empezó –como ya lo comentamos– en el barrio Buenavista, en el nororiente de la ciudad. Sobre los cerros orientales se ubica este barrio, al igual que muchos otros habitados por comunidades de bajos estratos socioeconómicos, a los que muchas veces no llega la atención y el apoyo del gobierno. Buenavista se conformó en su mayoría con población desplazada por la violencia y el conflicto armado, que llegaba a la capital buscando oportunidades y se instalaba en las márgenes de Bogotá, y en especial en los cerros orientales. Fue gracias a la perseverancia de estos primeros habitantes que el sector fue tomando la forma de una comunidad y se convirtió, junto con otros barrios, en lo que actualmente conocemos como El Codito. La sede que aquí se ubica usa las instalaciones de la Institución Educativa Distrital Nuevo Horizonte, un colegio público con tres planteles, de los cuales ColombiaCrece utiliza dos. En uno de estos se ubican los cursos correspondientes a Alfabetización, y en el otro, aquellos que corresponden a primaria y bachillerato; mientras que el Club de Niños⁶ usa un salón comunal del sector para sus actividades.

La población de ColombiaCrece en su sede de El Codito, tiene ciertas particularidades que, consideramos, corresponden con el origen del barrio Buenavista y en general, del sector – puesto que no todos los estudiantes viven en aquel barrio–. En primer lugar, un porcentaje muy reducido de personas es de la ciudad; casi la totalidad de los estudiantes allí son de algún pueblo o región del país, cuyos padres, abuelos o ellas y ellos mismos, llegaron a la capital buscando mejores oportunidades que las que encontraban en su lugar de origen. A lo que hay que agregar que algunos de los estudiantes fueron víctimas del conflicto armado, y otros, miembros de los diversos grupos actores del mismo. Es también la sede donde contamos con más participantes de la tercera edad, repartidos en todos los cursos, pero primordialmente en Alfabetización.

⁶ En la actualidad, el Club de Niños comparte con Alfabetización una de las sedes del colegio Nuevo Horizonte, puesto que el salón comunal que solían utilizar, no tenía los espacios adecuados para los niños.

El segundo escenario a donde se extendió el proyecto fue el barrio Prado Veraniego. Este es un barrio con un índice de desarrollo micro-empresarial importante. En sus manzanas encontramos bastantes talleres de mecánica automotriz, misceláneas, talleres textiles y comercio de calzado. Debido a estas circunstancias, Prado es la sede más pequeña, pues es donde menor cantidad de adultos se vieron privados de la oportunidad de realizar sus estudios en la edad socialmente establecida para hacerlo. Por esta razón también, en esta sede ColombiaCrece no tiene un convenio con una institución educativa distrital, sino con un jardín infantil del Bienestar Familiar, cuyas instalaciones son mucho más pequeñas. Algunas de las aulas, incluso, son compartidas. En un salón de la sede de Prado podemos encontrar dos y tres cursos, cada uno de tres o cuatro estudiantes en clase simultáneamente, con un profesor y un tablero móvil. Los cursos más grandes no superan los diez estudiantes, y los más pequeños, dos o tres. El tamaño reducido de las instalaciones y la población permite la integración total de los miembros: estudiantes, voluntarios y niños. Esta característica implica que sea la sede piloto para muchas de las iniciativas y proyectos que se diseñan, para transformar y mejorar constantemente el quehacer de ColombiaCrece.

La sede más nueva se ubica en el noroccidente de la ciudad, en la localidad de Suba, una de las más grandes de Bogotá; específicamente en un barrio llamado La Gaitana. Allí, ColombiaCrece usa las instalaciones de la Institución Educativa Distrital Colegio Tibabuyes Universal. Es la sede más grande en términos físicos y en cantidad de estudiantes. Así mismo, tiene unas facilidades logísticas importantes, como son la capacidad de proyección de audio y video en cada aula. En esta sede no hay un común denominador en cuanto a la población estudiantil; por ser Suba una de las localidades periféricas de la ciudad, tenemos campesinos que se trasladan hasta la sede para aprender, pero contamos, también, con la participación de microempresarios del sector.

En estos tres escenarios existe ColombiaCrece cada sábado del semestre académico. Codito con sus escaleras al cielo, con su clima seco y su sol inclemente. Prado, donde todos se conocen con todos y en los salones se comparte conocimiento entre dos y tres cursos distintos; y Tibabuyes, con su especial sentido de comunidad, donde el amor por la sede que les corresponde se respira a cada segundo. Cada uno de estos escenarios es el espacio para una serie de posibilidades distintas de relacionarse con la labor de voluntario, la labor docente y la del

estudiante; con unas condiciones de funcionamiento mucho menos rígidas de las que operan en los colegios distritales y privados, a las cuales estábamos acostumbrados. Un conjunto de elementos que hacen de ColombiaCrece un proyecto único, con tres caras hoy, que esperamos sean muchas más en un futuro.

1.1.3 Los participantes (por Andrea)

Los participantes son aquellas personas –mujeres y hombres– que vemos allí, cada sábado, sentadas una junto a la otra, atentas algunas al tablero que va recogiendo y configurando los aprendizajes de la sesión de clase; otras, probablemente haciendo memoria de sus responsabilidades y sus sueños. Están allí para cumplir uno de sus mayores objetivos: graduarse.

Compañeras/os de estudio y vecinos/as, son protagonistas de una historia común desde el momento en que decidieron inscribirse al programa. Con lo que este dispone buscan en su mayoría, y casi que repetimos sus palabras, superarse como estudiantes, como madres y padres, como amigos, ciudadanas y seres comunicativos. Desean concretar sus estudios de educación media para poder acceder a un mejor trabajo o a un mejor sueldo; para acompañar a sus hijos en su propio aprendizaje; para tener nuevos horizontes de percepción y conocimiento; para conversar y disfrutar de lo aprendido. Son sueños que comparten con los voluntarios y con sus compañeros, desde el momento en que presentan su entrevista como aspirantes, hasta el día de su graduación. Lo hacen por sus familias, por sus amigos, por ellas y ellos mimos/as. Con dieciocho años, veintitrés, treinta y seis, cuarenta y nueve, cincuenta, sesenta, setenta, y más; con hijos y nietos; trabajos y oficios en el hogar; estas personas llegan para reinventarse en un espacio educativo particular.

Sábado a sábado, estudiantes, maestros/as y otros/as voluntarias/os –participantes también del programa en la medida en que desempeñan sus propias funciones–, llegan al pequeño universo de la sede que les corresponde, para trabajar juntos, para construir hombro a hombro las experiencias deseadas, transformando sus cualidades y sus dificultades físicas y emocionales en motivos para acompañarse e iluminarse entre sí. Juntos habitan un espacio, el del salón de la escuela, que no fue diseñado para ninguno de estos participantes, sino para los niños y jóvenes

que entre semana lo utilizan. Que no fue diseñado para las y los “adultos”, como suele llamarles el programa –casi siempre más ellas que ellos–; pero al cual una y otra vez se adaptan y lo configuran para habitarlo, para apropiarse de él.

Estos personajes están allí para afirmar la capacidad que como seres humanos tenemos para emprender proyectos y reconocer nuestro inmenso valor, sin importar y, a la vez, aprovechando la edad que tenemos. Participantes voluntarios todos; ellas, ellos, nosotras, nosotros: héroes y heroínas de historias personales y familiares. Pero sobre todo ellas y ellos, por su agradecimiento incondicional, por su respeto, su admiración, su curiosidad, responsabilidad y perseverancia. Por la confianza en la que se ejercitan para traer a cada una de las clases la inmensa historia que llevan sobre los hombros, el recuerdo de sus seres amados, la sensación de experiencias pasadas, el anhelo de otros paisajes.

¿Y nosotros? Nosotros somos los llamados “voluntarios”, los “profes”, los “jóvenes” –aun cuando la mayoría sobrepasa los dieciocho años–; estudiantes universitarios y profesionales que asumen el liderazgo de las asignaturas del programa. Estamos allí cumpliendo con nuestros intereses, con nuestros proyectos y posibilidades. Para llegar hasta allí tuvimos que recibir una información, interesarnos, dirigirnos hasta el lugar donde otros voluntarios sopesaron nuestra voluntad. Nadie nos preguntó si sabíamos hacerlo; nadie juzgó nuestros conocimientos. No resolvimos exámenes de clasificación, como aquellos que se inscriben en calidad de estudiantes. Tan solo fue considerado –y es nuestro compromiso mantenerlo–, el entusiasmo para asistir, prepararnos, investigar, escuchar.

Para quienes decidimos vincularnos a ColombiaCrece como profesores (dado que casi la totalidad del equipo de encargados se compone de voluntarios, hay muchas posibilidades de vinculación aparte de dar clases), nos es asignado un curso y una materia de acuerdo con las disponibilidad de vacantes y nuestros intereses; también un pénsum dentro del cual encontramos los temas que debemos cubrir, con una sugerencia de tiempo. El número de clases por tema que sugiere el documento no es restrictivo, pero al final sí se espera de nosotros el cubrimiento de la totalidad de los contenidos.

Dado que no es requisito que los voluntarios tengan experiencia docente, se les asigna una persona que está dispuesta a orientarlos para lanzarse a compartir sus conocimientos. Este cargo

es el de líder de área; hay uno para matemáticas, inglés, español, sociales, ciencias y espiritualidad. El líder de área visita periódicamente las clases, y asesora a todos los voluntarios de su área con todo aquello que necesiten en relación con los ámbitos académicos y pedagógicos. De esta forma, voluntarios y voluntarias antiguas/os apoyan constantemente a las personas que recién ingresan, y las estrategias exitosas se conocen, se comparten y se mejoran constantemente.

Inmersos en este encuentro de participantes, interactuamos portando un perfil de vida, una existencia empacada en algunas palabras. Por ejemplo: una mujer - cuarenta y dos años - dos hijos - tres nietos - viuda - madre cabeza de familia - estrato dos - barrio Buenavista - estudios primarios - oficio en el hogar; que se reconoce con otra mujer - veintidós años - soltera - padres casados - una hermana - estrato cuatro - barrio Cedritos - estudios secundarios - estudiante en la Pontificia Universidad Javeriana; a quien conoce como su maestra un hombre - treinta y cinco años - tres hijos - casado - estrato uno - barrio Tibabuyes - estudios primarios - vigilante de seguridad; que gusta de la clase de español de otro hombre - veintidós años - soltero - padres separados - cuatro hermanos - estrato cuatro - barrio Villa Magdala - estudios secundarios - estudiante en la Pontificia Universidad Javeriana. Nos encontramos bajo estas cartas de presentación, para proceder descubriendo clase a clase la complejidad detrás de cada uno de los datos que las componen: ¿mujer en qué sentido?, ¿padre para cuántos?, ¿estudiante por qué?; y, sobre todo para desplegar una nueva historia, esta vez común: la de nuestros aprendizajes.

1.2 Nuestro propio cuento: la perspectiva de un nuevo pènsu (por Andrea y Federico)

Programa, espacios y participantes son los tres pilares de nuestra situación educativa a nivel general. A nivel particular, el panorama cuenta con otros elementos; las experiencias en esta pequeña situación son el resultado de otro juego escénico. Es allí donde el caso que nos concierne toma su forma: en la especificidad de unos maestros que son, a la vez, estudiosos de la literatura en la etapa del pregrado universitario; de unos estudiantes, adultos, cursando el último grado de su educación media; de unos contenidos para enseñar literatura. La pregunta es, ¿cómo llegamos hasta allí?

Comenzamos siendo maestros de Historia, de Filosofía (Federico) y de Español (Andrea). Fuimos permeando poco a poco, con nuestros intereses y conocimientos las asignaturas y sus contenidos programados. Aportamos textos y técnicas de lectura, escritura e interpretación, guiados por nuestros saberes; creamos puentes entre la disciplina a la cual estamos afiliados y aquellas con las que nos comprometimos para entonces. Trabajamos, por ejemplo, con cuentos de Augusto Monterroso, Juan Rulfo y Julio Cortázar, entre otros; al igual que la poesía de Neruda y el Popol Vuh, textos con los cuales interactuamos durante nuestra experiencia universitaria. Llevamos estrategias de lectura y análisis textual con las cuales entramos en contacto durante nuestras clases de Narrativa Colombiana, Literatura latinoamericana, Hermenéutica, Sociosemiótica, etc. Estrategias que nos permitieron tratar temas de asignaturas distintas a Literatura, como la cuestión de la geografía local y su relación con las comunidades; el problema filosófico de la ética ciudadana; el conflicto armado en Colombia durante el siglo XX, otorgándole enfoques no convencionales a dichos estudios.

Nos volvimos cada vez más críticos y sugerentes; hasta que finalmente, decidimos entrar a tener un efecto concreto sobre el plan de las clases, afectados ya por lo que estábamos viviendo, y teniendo en cuenta aquello que podíamos motivar aún fuera del marco de la clase de Literatura. Para ello nos inscribimos al área de Formación⁷ con el propósito de hacer parte de la reconstrucción curricular que empezaba a tomar cuerpo en ColombiaCrece en aquel momento, hace un par de semestres atrás.

Trabajando con el área de Formación, inició un nuevo proceso de aprendizaje. Entablamos una relación con conceptos antes vistos en los que, sin embargo, habíamos profundizado poco, como «pénsum», «contenidos», «propósitos», «objetivos», «evaluación», «metodología»; y otros igualmente interesantes conectados a los anteriores: «pertinencia», «especificidad», «explicabilidad», «incorporación», «aplicabilidad», entre otros. Todos y cada uno de ellos figuraron como herramientas con las cuales podíamos dialogar a la hora de pensar

⁷ En ColombiaCrece, el área de Formación se encarga del seguimiento de aquellos aspectos del programa que conforman el plan de estudio. Surgió hace muy poco tiempo y desde entonces, cuenta con un equipo de voluntarios que se especializan en analizar los contenidos, metodologías, métodos de evaluación, recursos, y demás elementos que corresponden a sus áreas del conocimiento. Sus proyectos y propuestas, cuya aprobación está en manos de un comité de directivos y fundadores, están siempre a disposición de la comunidad una vez han sido elaboradas; no obstante, son solo unos pocos los representantes –maestros voluntarios– que las diseñan, y hasta el momento sin consultar a los estudiantes durante el proceso, hecho que permitiría mayor justicia y coherencia en sus acciones.

los nuevos programas⁸ y elaborar nuestras didácticas. En el caso de Español, el área que nos interesaba, los conceptos aprendidos fueron fundamentales para filtrar las temáticas del conjunto de conocimientos lingüísticos –gramaticales, ortográficos y sintácticos–, con el propósito de elegir las más adecuadas para el caso.

Los programas iniciales de ColombiaCrece fueron elaborados teniendo en cuenta las cartillas de Validación del programa de Educación Continuada Cafam⁹, los cuales atendían a su vez a los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional¹⁰. Partiendo de allí fuimos perfilando el nuevo programa de Español (de 4° a 11°), con sus contenidos, sus respectivos objetivos y tiempos sugeridos de ejecución. Procuramos tener en cuenta las experiencias de varios profesores con el propósito de prescindir de algunos temas e incluir otros, de proponer un programa consciente, de pies a cabeza, del contexto en el cual sería ejecutado¹¹.

Reformulamos el espacio que tendrían los materiales literarios dentro de los distintos cursos, asignándoles la función de apoyar los aprendizajes de la lengua a través de un eje transversal llamado “Plan lector”. Este fue pensado como una herramienta para que estudiantes y maestros hicieran práctico su estudio de las palabras, sus conexiones; los significados de las ideas, las imágenes, las sensaciones. Por último, quisimos explorar el pénsum inicial de grado undécimo cuyo enfoque estaba en el estudio de la literatura. ¿Qué hallamos allí? Nos

⁸ El aprendizaje de estas variables de la enseñanza formal resultó fundamental puesto que, como bien lo menciona el maestro Fernando Vásquez (uno de nuestros referentes teóricos, con el cual dialogaremos más adelante) en su texto *La enseñanza literaria*, la noción de literatura que se maneja en determinada situación educativa permea cada uno de los estatutos o acuerdos educativos que guían la ejecución de una clase: pénsum, perfil del estudiante, competencias básicas, etc. Concordamos con esta idea, y le agregamos que no sólo la noción de literatura, sino de, por ejemplo, lectura, aprendizaje, expresión, que atraviesan la práctica. Son herramientas con las que procuramos la coherencia en la totalidad del proceso.

⁹ Sobre el programa de Educación Continuada Cafam: “Desde 1981 la Caja de Compensación Familiar desarrolla el Programa de Educación Continuada para Adultos como una respuesta a los bajos niveles educativos de la población colombiana y a la necesidad social de incorporar a las gentes del país a la vida nacional mediante una educación que potencie la participación, la responsabilidad y la integración social”. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/colombia/programa_cafam.pdf

¹⁰ Los lineamientos curriculares del MEN “son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación”. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-339975.html>

¹¹ *NdN*: Después de un semestre y medio de prueba del programa del área de Español, elaborado por Federico y Andrea, en compañía de otros maestros, las retroalimentaciones han sido abundantes y enriquecedoras. Gracias a ellas el producto continúa nutriéndose, cambiando para el beneficio de la comunidad educativa.

encontramos, en primer lugar, con que contaba con el título “Novela Colombiana”¹² como abre bocas; seguido de unos bloques temáticos, organizados atendiendo a una lectura cronológica de la existencia de este género literario en Colombia, que iba desde la Colonia, pasando por el siglo XIX y, finalmente, culminaba en el siglo XX. Cada uno de estos bloques contenía sus apartados, los cuales sugerían la exploración de varios momentos histórico-artísticos como el romanticismo, el costumbrismo, modernismo, posmodernismo, entre otros; vistos a través del fenómeno novelístico en el país. Finalmente, y de manera paralela, un par de temas: redacción y ortografía; los ejes transversales de español para todos los cursos.

Lo que sucedió a continuación, una vez emprendimos la reformulación del p^énsum para grado undécimo, permitió que nuestros aprendizajes como estudiosos de la literatura en la universidad tomaran un papel protagónico. Éramos –y somos aún– estudiantes de una disciplina inscrita en la facultad de Ciencias Sociales, en la Pontificia Universidad Javeriana, cuyo enfoque crítico e investigativo empezaba a motivar innumerables reflexiones en nosotros. En otras palabras, nos hallábamos en el punto de inflexión de nuestros estudios, en el cual descubrimos los alcances y vacíos del vínculo que nos une con la disciplina en cuestión. Nos reconocíamos como seres humanos cada vez más dispuestos hacia el análisis de nuestras experiencias sociales directas e indirectas, partiendo de aquella atención al quehacer discursivo en general, y al literario particularmente, en el cual nos formábamos. Nos enfrentábamos a una circunstancia clara: la posibilidad de hacer de una clase enfocada en el estudio de la literatura, una de pertinencia especial para estudiantes y maestros, en el contexto del programa ColombiaCrece.

Cuestionamos el p^énsum desde nuestra formación en Estudios Literarios. ¿Era aquel esquema cronológico, tradicionalmente usado por programas y textos escolares, el único enfoque desde el cual podíamos pensar nuestra historia literaria? ¿Sugería este p^énsum algo más que una revisión informativa de la trayectoria de un fenómeno cultural? ¿No resultaba unívoca y sesgada esta elección de temáticas frente al amplio espectro de propuestas en torno al quehacer literario, en especial teniendo en cuenta que no disponíamos de más oportunidades para trabajar la literatura con tal profundidad dentro del programa? ¿Cuál era el interés educativo, social y político detrás de la elección y ejecución de dichos contenidos? Y aún algo nos inquietaba más: ¿Qué procesos motivaban los maestros con los estudiantes, al seguir este p^énsum? ¿Sentirían

¹² NdN: Ver Anexo 1: “P^énsum original de Español para grado undécimo”.

ellas y ellos curiosidad? ¿Se asombrarían? ¿Se conectarían con lo aprendido? ¿Podrían seguir explorando aquellos temas fuera de la clase? Pero sobre todo, ¿eran los contenidos justos con las personas a quienes estaban dirigidos?

Contenidos justos, decimos; contenidos a la medida de las necesidades e intenciones de las personas con quienes trabajamos. Ajustados; precisos para su potencial como seres humanos responsables, históricos, pensantes, curiosos, críticos, capaces de tomar decisiones. Nada de esto lo ofrecía el programa de literatura para grado undécimo, o al menos no en su existir anterior a la elaboración de las clases; no podemos descartar la posibilidad de que algún estudiante o maestro ya haya extralimitado las instrucciones curriculares, en busca de la apertura. Nuestra tarea era precisamente darle un rostro más fértil al programa de grado undécimo, para que las temáticas plasmadas en el mismo, sugirieran mayores alcances, y que estudiantes y maestros tuviesen la oportunidad de explorar con mayor libertad su situación educativa.

Nuestro primer paso fue acercarnos a una metodología de acción que resultase satisfactoria para concretar las bases de nuestros movimientos como maestros, investigadores e intelectuales. La propuesta del sociólogo Orlando Fals Borda¹³, inscrita en su proyecto de la IAP (Investigación-acción participativa), llamó de manera especial nuestra atención. En ella intuimos una gran pertinencia, no sólo para la elaboración del programa, sino para la construcción del presente trabajo. De la lectura de su *Antología*¹⁴ (2010), tomamos el concepto «ciencia propia», descrita por el autor como una tarea imprescindible cuya creación debe estar a cargo de los investigadores y las comunidades con las cuales trabajan, y que debe estar dirigida a pensar y actuar sobre una realidad social, cultural, política y económica específicas. Una ciencia encargada de elaborar fórmulas, conceptos y técnicas autógenas, concebidas en el «saber popular»¹⁵. Ciencia en tanto quehacer de producción y concreción de conocimientos; ciencia interdisciplinar; quehacer especializado en una comunidad, y ya no en una asignatura académica (matemáticas, biología, literatura, etc.). Ciencia, según Fals Borda, creada por un investigador-militante “... al servicio del pueblo, de tal modo que se vaya reduciendo la adopción de una ciencia sofisticada de

¹³ *NdN*: Una vez más fue la experiencia al interior de una asignatura del pregrado en Estudios Literarios, en esta ocasión Crítica Latinoamericana, la que acercó por primera vez a nuestros autores al proyecto de la IAP.

¹⁴ Esta es una selección de textos del sociólogo, elaborada por la Editorial Universidad Nacional de Colombia, en homenaje a sus trabajos. Incluye ponencias, conferencias, artículos, entre otras publicaciones.

¹⁵ Para el autor, el «saber popular» es el saber del pueblo; una sabiduría no académica o formalizada.

consumo y desprecio concebida para clases privilegiadas” (Prefacio xxiv). De este modo comenzamos.

¿Qué plantea esta opción para el oficio de maestros e investigadores? En primera instancia, llama la atención sobre la importancia de considerar con detenimiento, como ya hemos venido sugiriendo, la situación particular en la que se trabaja –la situación del “pueblo” o el grupo–, como intelectuales militantes, es decir, agentes comprometidos y activos en nuestra labor de construir conocimiento. Esto se hace aún más claro si observamos el marco amplio de la Investigación-acción participativa, construida por el autor como metodología y filosofía de búsqueda de conocimientos colectivos, guía de acción en la cual confluyen “... valores y actitudes que infunden sentido a la práctica técnica en el campo, en el salón de clase, y hasta en el hogar” (Antología 364). Se espera que con esta guía, los aprendizajes y las decisiones que motivan los procesos que nos interesan surjan tanto de nuestras observaciones y conclusiones, como de las que produzcan aquellos que figuran como sus principales beneficiarios (los y las estudiantes); y que, por consiguiente, su concreción en el formato de una ciencia sea el resultado de un quehacer participativo.

Ahora; visto desde nuestra propia situación, la elaboración de una ciencia propia al servicio de cada uno de los grupos con los que nos disponíamos a trabajar, durante el primer y segundo semestre de nuestra práctica e investigación docente, tomaría algunos matices. En primer lugar, acordamos delimitar el escenario de acción, como bien lo sugiere Fals Borda, con el objetivo de producir conocimientos locales, es decir, sinceros en cuanto a su capacidad de representar los intereses de un grupo, para evitar caer en las generalizaciones ambiciosas de otros proyectos. El escenario de trabajo sería la clase, en su sesión a sesión, con todo lo que la compone: un programa, un espacio, unos actores, etc. Esta decisión nos enfrentó con un primer punto de divergencia frente a Fals Borda, puesto que a diferencia del trabajo en espacios regionales, aquellos en donde el investigador puede conocer e interactuar con las dinámicas cotidianas de la comunidad –familiares, laborales, espirituales, políticas, etc. –; el estudio-acción en el aula de clase se desarrolla con unos sujetos –incluyendo al maestro– aparentemente despojados de su existencia extra-áulica, debido a los rígidos protocolos que usualmente operan en el ámbito educativo, o a la presión que ejerce el cumplimiento de unos contenidos sobre las dinámicas de clase (algo más cercano al caso de ColombiaCrece). ¿Cómo despegar, entonces, en

el proceso de elaborar una ciencia al servicio de un grupo de trabajo, sin siquiera conocer los detalles que componen el día a día de cada uno de sus participantes?

Resultaría imposible, a menos que halláramos las estrategias adecuadas para dar inicio al proceso y, en el curso del mismo, pudiésemos generar un espacio propicio para revelar y compartir nuestras circunstancias vitales, a pesar de las limitaciones horarias. Afortunadamente, existe una vocación en la mayoría de voluntarios por motivar estas experiencias al interior de ColombiaCrece. Sin embargo, pronto reconocimos la presencia de ciertos límites, puesto que, como se hizo evidente en boca de directivos y fundadores durante las reuniones con el equipo de Formación, sí existe la aspiración de formalizar¹⁶ el programa para convertirlo en una institución educativa avalada por el MEN. Esto, por supuesto, reduce el margen de acción para iniciativas radicales como la de la IAP. Por ningún motivo podíamos hacer de nuestra clase un escenario sin disciplinariedad, es decir, abierto a cualquier temática que llamase la atención de los participantes. Lo cierto es que, aun teniendo la oportunidad de alterar algunos factores de los programas, estos continuaban apoyándose sobre las bases de los estándares escolares para niños de primaria y bachillerato, los cuales se dividen en áreas del conocimiento para la enseñanza general.

¿Cómo dialogar con estas circunstancias para no romper por completo con aquello que hacia posible nuestra experimentación? Por una parte, decidimos mantener el tema del curso undécimo en el área de español, es decir, Literatura. Este sería nuestro punto de partida para desplegar procesos que nos permitieran contextualizarnos y participar. Por su puesto, la cuestión estaba en tratarlo de un modo distinto, correspondiente con lo que podía ser la construcción de una ciencia propia. ¿De qué modo realizar un estudio-acción de la literatura para no desembocar en procesos informativos y unidireccionales como aquellos cifrados en el programa anterior, sino en la elaboración de una ciencia propia? ¿Cómo revelar el potencial del estudio de la literatura, sin tener que generar una cátedra acerca de la trayectoria histórica de algunos de sus objetos?; y,

¹⁶ Nos referimos al marco institucional de ColombiaCrece, respecto al cual se desarrollan cada vez más aspiraciones a ser formalizado por el MEN; esto implica que su estructura académica debe cumplir con los requisitos básicos para ser acreditada y para poder otorgar los certificados correspondientes a sus estudiantes.

finalmente, ¿qué necesitaríamos para equilibrar la responsabilidad de los procesos entre maestros y estudiantes, una vez elegido el punto de partida¹⁷?

Para responder a estas preguntas, abrimos las puertas de un segundo eje de nuestra investigación: la Didáctica de la literatura, la cual merecía ser revisada con el propósito de visualizar el panorama de la práctica específica que elegíamos desarrollar, es decir, el estudio de la literatura. Para ello, exploramos en un buen número de referencias –cada una ilustrativa de sus paradigmas–, pero quisimos concentrarnos en la propuesta de un solo autor, la cual recoge, a nuestro parecer, los puntos más interesantes acerca de este tema: Fernando Vásquez Rodríguez, con *La enseñanza literaria: crítica y didáctica de la literatura* (2006), y su recopilación de textos de varios investigadores, estudiantes y maestros, amantes de la educación, la cual encabezó junto con la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, llamada *Didácticas de la literatura en la escuela* (1999). Estas fuentes fueron de gran ayuda a la hora de ponderar qué papel se le ha venido otorgando a la literatura en su relación con la educación y cuáles son los retos que presenta aún este vínculo en particular¹⁸.

Nuestro primer acercamiento a la didáctica de la literatura como tema de investigación, fue a través del libro *Didácticas de la literatura en la escuela* (1999). En el último texto, “Rastreo Bibliográfico sobre la Didáctica de la Literatura en la Escuela”, de la primera parte de esta obra (“Fundamentos y Método”), el cual nos interesó de manera especial para emprender este camino; las autoras asumen la didáctica de la literatura como una “actividad discursiva” y aseguran que “se evidencia en el trabajo literario en el aula, [que] involucra sujetos históricos concretos, social e individualmente determinados que interactúan alrededor de un objeto de estudio, en este caso la literatura, unos sentidos e intencionalidades, unos contenidos, unos recursos, unos métodos, unas mediaciones y unas estrategias” (98). Esta definición nos permite pensar que el trabajo con la literatura en la escuela, específicamente en el salón de clases, es una articulación de acciones y reacciones significativas, en su intención por elaborar una situación

¹⁷ Somos conscientes de haber tomado la primera decisión –la elección del tema de la clase– sin consultar a los estudiantes, circunstancia que nos sitúa en contradicción directa con las pautas de la IAP; pero reconocemos que debemos hacerlo puesto que no estamos dispuestos a ignorar las condiciones que envuelven nuestra práctica. Procuraremos hacer evidentes, desde este momento en adelante, todos aquellos esfuerzos que decidimos realizar para generar un equilibrio de responsabilidades y posibilidades, entre nosotros y los estudiantes, que fuese correspondiente con las distintas aspiraciones respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

¹⁸ Esto resulta aún más pertinente teniendo en cuenta que Fernando Vásquez ha sido un reconocido maestro y pedagogo en nuestro país, lo que seguramente lo mantiene en contacto con circunstancias que nos interesan.

educativa particular. ¿De qué manera entramos en contacto e identificamos estos funcionamientos respecto al trabajo con la literatura en el aula? Para nuestra fortuna, en distintos puntos, la obra no se limita a hablar sobre los procesos e instrumentos, sino que nos muestra el detrás de cámaras de su propio ejercicio, realizando unas anotaciones ilustrativas acerca de la tarea de observar lo que sucede en el aula, para generar los mejores procesos. Veamos de qué se trata.

Rosa María Cifuentes, en el texto “Proceso de investigación” del mismo libro, resalta la importancia de que un investigador, como también asegura Fals Borda, esté en constante interacción con los sujetos, “...en ese permanente entrar y salir...”, con el propósito de “...rescatar las diversas voces: la del investigador y la de otros participantes...” (Didáctica de la literatura 51). Esa cuestión, fundamental y bien tratada en las distintas disciplinas académicas y sus labores, nos recuerda el peligro de caer en contradicción, tanto por anularnos como sujetos en la búsqueda de una objetividad en nuestra investigación, como por permitir el silenciamiento de otras voces participantes entre los vericuetos de la misma¹⁹. Cuando hallamos el equilibrio, comprendemos que lo que este tipo de conjugación permite, a nivel de proceso y de resultados, es una experimentación, no solo con unos hechos, sino con unos «sentires», unos «valores» y unas «valoraciones» que vienen de distintas subjetividades²⁰; es decir, con una variedad de respuestas que surgen cuando motivamos, conscientes de nuestra condición de seres humanos sociales, ejercicios con la literatura, en tanto fenómeno social y cultural.

Queda claro entonces, que el mejor investigador de una didáctica será aquel que sea, a la vez, observador y maestro-participante; lo que nos conduce a preguntarnos por su función en esta última labor. Volviendo a las autoras del texto “Rastreo Bibliográfico sobre la Didáctica de la Literatura en la Escuela”, ellas nos responden que el maestro es aquel que propone una serie de

¹⁹ En sus apuntes sobre la IAP, Orlando Fals Borda, aunque inicialmente pareciera volcar toda su atención en la necesidad de servir a los intereses del pueblo, o comunidad, pronto nos recuerda el error que se cifra en la separación entre investigador(es) e investigado(s), entre maestra y estudiantes. Una “participación auténtica” debe procurar el diálogo entre “diferentes tipos de conocimientos, por ejemplo, la erudición académica y la sabiduría popular” (Antología 363). Vásquez nos acompaña por esta línea.

²⁰ Estos modos de operar, ejecutables tanto en el aula como fuera de ella, como bien lo hemos visto con la ayuda de Fals Borda y Vásquez, construyen pequeñas puestas en escena que contribuyen al funcionamiento de un ambiente democrático a nivel macro. *NdN*: En lo que sigue del presente trabajo, el tema de la democracia será tratado con mayor profundidad, con la ayuda de otras propuestas teóricas.

mediaciones²¹ en el aula para el trabajo con la literatura, por lo cual su formación en unas “...competencias literarias, poéticas y comunicativas...” (Didáctica de la literatura 98) resulta fundamental. En ese sentido, todo aquello que como estudiosos de la literatura nos afecta y nos ha afectado –lecturas, metodologías de análisis, personajes, ideas, etc.–, se hará evidente de una u otra forma en el modo como guiamos los procesos, creando, como anota el autor, horizontes de sentido y una perspectiva más o menos holística de lo literario. Es decir que hará evidente lo que podemos proponer desde nuestra condición de intelectuales especializados en una disciplina, y, en especial, como seres humanos amantes de la misma.

Adicionalmente, las autoras del texto que hemos venido citando, nos presentan una opción concreta de mediación en el aula, capaz de diversificar los procesos que allí se llevan a cabo; esta, como veremos más adelante, cobra una significación interesante para nuestra búsqueda. Nos referimos a la oportunidad de asumir “...el reto de una didáctica orientada por proyectos, [es decir, una en la cual el maestro] selecciona las obras literarias de acuerdo con las exigencias de los tópicos generadores²² del proyecto y con las necesidades, motivaciones, interrogantes y expectativas de los estudiantes...”; a lo que agregan que “...ello exige del maestro, la lectura e interpretación de los signos y señales que le den pistas sobre qué materiales y obras elegir...” (Didáctica de la literatura 109). Una opción más que tentadora para nuestro caso, que implica la elaboración de una suerte de diagnóstico, aunque elaborado de manera distinta al que propone Fals Borda.

Puestas estas cartas sobre la mesa, empezaban a hacerse cada vez más claras las otras perspectivas del estudio de la literatura que el pénsum a reformular pasaba por alto. Sin embargo, aún deseábamos profundizar en la especificidad de dicha materia enseñable, razón por la cual nos dirigimos a una segunda obra, titulada *La enseñanza literaria: crítica y didáctica de la literatura*, esta vez escrita en su totalidad por Fernando Vásquez; con la expectativa de continuar con el hilo de su análisis. Lo que allí encontramos fue, por una parte, un conjunto de cuestiones mucho más orientadas hacia el encuentro, como él mismo lo llama, con la obra literaria en el ámbito de la

²¹ Para hablar sobre la mediación, las autoras citan al maestro Daniel Prieto Castillo con la siguiente idea: “... [se trata de] el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de lograr un acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresión y racionalidad” (Didáctica de la literatura 101).

²² He aquí una resonancia; este término, como lo veremos más adelante, es utilizado y desarrollado por Paulo Freire en su obra *Pedagogía del oprimido*, para pensar las circunstancias en las cuales podría surgir un encuentro libre de relaciones de opresión entre los sujetos de una situación educativa.

enseñanza; así como unos ejercicios realmente interesantes en la estructura misma de su libro: un contrapunteo con fragmentos de la obra de Roland Barthes, al cual llama “La literatura como diálogo de escrituras”; unos apuntes sobre los talleres de lectura literaria a modo de entrevista, entre otros.

“La obra es evento histórico y evento es también nuestro encuentro con ella, encuentro del que salimos modificados; y también la obra, con la nueva interpretación que le demos, experimenta un acercamiento de su ser. Todo esto configura la experiencia estética como auténtica experiencia histórica” (Vásquez Rodríguez 75) nos dice el autor; de lo cual concluimos que como experiencias humanas en la esfera de lo estético, un objeto literario y las prácticas que realizamos con el mismo, tienen sus raíces en unos momentos y unos espacios históricos específicos que los hacen significativos. Es la conciencia de esta historicidad la que permite el diálogo y la transformación multidireccional, ya que de considerar dichos fenómenos realidades conclusas y unívocas, nos convertiríamos en simples consumidores y en receptores pasivos de lo literario.

¿Qué debería incluir aquel encuentro transformador con la obra, como ejercicio de interpretación en el aula de clase? Respecto a esto, Vásquez despliega la noción de un doble movimiento: la «aisthesis-poiesis», que es en otras palabras, la «recepción-creación» de una obra. «Aisthesis», como experiencia estético-receptiva de la obra; «poiesis», como experiencia estético-productiva a partir de la misma. Dos movimientos en los cuales quisiéramos enfocarnos otorgándoles tanta importancia como la que usualmente recibe el ejercicio de elección de las obras que son consideradas literarias²³. Esto parece aún más llamativo si tomamos las ideas del teórico George Steiner, citado por el autor, acerca de los momentos que tienen lugar entre la recepción y la creación en la experiencia estética²⁴: a. Etapa de confianza inicial: presentarse; ¿tiene sentido para mí lo que leo? ¿Me dice algo? ¿Qué pre-comprensiones surgen en mí? b. Etapa de incursión o aventura: ¿Me gusta lo que leo? ¿No me gusta? ¿Qué puedo empezar a develar? c. Etapa de incorporación o apropiación: la obra se me da en su sentido porque la

²³ No hacen falta en el mundo, listas y listas que proponen las obras literarias más destacadas de la historia humana (ambiciosa denominación), mejor llamadas “los clásicos”; o de nuestro momento histórico actual, conocidos como “los bestsellers”. No obstante, ¿cuándo nos hemos topado con un listado de las experiencias receptivo-creativas más destacadas o creativas a partir de dichas obras? Quizás un enfoque como este nos permitiría ampliar el espectro de rostros involucrados en nuestro panorama literario.

²⁴ Estas ideas se encuentran en la página 78 del libro *La enseñanza literaria*.

interpreto, la traduzco, la confronto con mi imaginario y con mi lenguaje. d. Etapa de comprensión o restitución: la «zona de equilibrio» en la cual me distancio de la obra. He dado un juicio de valor y ahora puedo, agregamos, crear algo a partir de la obra. Procesos que se suceden, a veces se superponen, o se repiten; que tienen la misma validez, puesto que, en lugar de estar vinculados por una lógica jerárquica, se corresponden de manera simbiótica.

Para complementar estas ideas, Vásquez nos invita a conocer sus propuestas acerca de lo que son en sí mismas la interpretación, la lectura y la escritura como acciones sociales que se motivan en el aula de clase. Respecto a la interpretación nos recuerda su carácter dialéctico, es decir, de espacio simbólico para la confluencia y comunicación entre distintas razones y perspectivas en la búsqueda de unos significados y unos sentidos de lo leído. Leer: “...mirar lo que los demás dan por visto...”, nos dice. El acto de lectura como una tarea semejante “a la de un orfebre de la significación; a [la de] alguien capaz de coser hilos aparentemente dispersos, hilvanarlos y dotarlos de unidad” (La enseñanza literaria 179). Ejercicio de simultánea aprehensión de aquello que se despliega ante nuestros ojos, y de elaboración de estructuras de pensamiento que puede desembocar en una tercera práctica: la escritura, un “...proceso cognitivo fundado en la abstracción, la subordinación y la invención...”; exactamente como el que en este momento realizamos, a partir del cual “... [volcamos] por un momento [nuestro] accionar inmediato entre paréntesis. Lo [vemos], lo [reflexionamos], lo [evaluamos]...”, y, finalmente, “...al tener como espejo a la escritura, (...) [cambiamos, modificamos, mejoramos, desarrollamos nuestros] actos o [nuestras] palabras” (Vásquez Rodríguez 187).

Tan solo resta agregar que, como temática, la literatura vista bajo el lente y el enfoque de los procesos que acabamos de mencionar toma un carácter novedoso. Dentro del panorama que hasta ahora hemos contemplado, en el que venimos considerando la literatura como un fenómeno cultural y una temática digna de ser estudiada, esta toma –ahora– el cuerpo de «*matesis*» o campo complejo del saber, como sugiere Vásquez; uno en el que según nos recuerda, tomando una idea de Barthes, confluyen una variedad de escrituras, de textos y discursividades humanas. Ahora es la literatura como espacio donde se construyen conocimientos, es decir, como ciencia, cuyos pilares son precisamente las prácticas de lectura, escritura e interpretación. Y así, estamos de vuelta con la IAP; de vuelta a la idea de una ciencia propia, ya no solo al nivel del plan de la clase, sino de la temática, del concepto. Así pues, ¿podríamos plantear un pénsum para la

orientación didáctica de los maestros, que motivase en cada grupo de trabajo la elaboración de una ciencia literaria propia? ¿De qué manera? ¿Qué incluiría y qué no?

Tomamos como punto de partida el concepto mismo de literatura que, según Roland Barthes –en su contrapunteo con Vásquez–, debería sacudirse desde el interior de las escuelas como ejercicio para no estabilizar su existencia o transformarla en “...un objeto cultural definido y cerrado...”; esto con la intención especial de “...romper con el dominio burgués...” (Vásquez Rodríguez 94) que sobre ella se ha posesionado a lo largo de la historia. En otras palabras, pluralizar los sentidos de dicho concepto para que salga de su limitado espacio burgués, aquel en el cual suele convertirse en un objeto de consumo, atesoramiento y exclusividad. Nosotros decimos: sacudir el concepto para que despierte de su existir inmaculado y regrese al carnaval, a la feria, donde podamos tocarlo y vivirlo; donde se muestre en su condición de concepto fronterizo, híbrido, y aún más, anfibio; con medio cuerpo en las tierras de la academia, y el resto entre las aguas del saber popular, de la vida fuera de las aulas y las bibliotecas. Con la esperanza de que, quizás, se convierta en el mediador de aquella dualidad.

Así pues, el primer bloque temático del nuevo pñsum para grado undécimo adquirió el nombre “Noción de literatura”²⁵, acompañado por una serie de preguntas guía, de base para motivar la discusión y elaborar el concepto, teniendo en cuenta que esto se dará de manera distinta para cada grupo. A continuación, “Material Literario”, un paso más hacia la elaboración de esa ciencia propia, ahora a través de la inclusión y lectura de aquellos recursos literarios escogidos e incorporados a la clase por el grupo. Un tercer bloque: “Interpretación”, práctica sobre la cual reflexionaríamos para proponer sentidos de lo leído, intuir y valorar. Cuarto: “Identidad”, el eje que exploraría el modo como nos pensamos con la ayuda de las prácticas anteriores, centrado en el desarrollo de nuestras escrituras.

Por último, incluimos en este nuevo pñsum un quinto bloque temático llamado “Segunda historia”. Este puede resultar bastante distinto a los demás puesto que tiene como objetivo distinguir los modelos cuentísticos característicos y su presencia en un corpus correspondiente, una cuestión lejana a nuestras intenciones. La razón de su existencia en el documento es el interés de algunos de los maestros del programa, relacionados con el curso Español, que en aquel

²⁵ Ver Anexo 2: “Pñsum reformulado: Literatura para grado undécimo”.

entonces hallaron la propuesta necesitada de un apartado más convencional en el estudio de la literatura. Por lo tanto, consideraron que era pertinente agregar aquel punto de discusión sobre la cuestión de la llamada “segunda historia”, aquella que podemos identificar entretejida en algunos cuentos; y, a modo de complemento, el estudio de distintas tesis de autores latinoamericanos sobre este afamado género literario²⁶.

Un bloque temático y otro estarían articulados y se irían complementando entre sí para elaborar los conocimientos propios del grupo en cada caso. La noción acordada por el grupo, del concepto literatura, sería el terreno donde se cultivarán un conjunto de objetos literarios, elegidos teniendo en cuenta las condiciones de del mismo; para luego, cosechar de allí las reflexiones en torno a las prácticas de lectura, interpretación e identidad de cada uno de los participantes. El p^éns^um sería, considerá^ábamos, responsable del contexto en que surgiría y sincero, en la medida en que sus resultados variarían según la exigencia de las circunstancias. La permeabilidad del programa que considerá^ábamos casi que completamente ausente en el Primer P^éns^um del curso, ahora se reflejaría en la estructura del nuevo. Maestro y estudiantes tendrían que concebirse como agentes²⁷ responsables de su proceso, tomando decisiones paso a paso para su elaboración.

Tan solo resta agregar que aquello que deseá^ábamos, en última instancia, era tener la oportunidad de experimentar la confluencia de distintas prácticas (de corte investigativo-participativo y pedagógico a la vez) como motores del p^éns^um, las que realmente le dieran vida a

²⁶ *NdN*: Ninguno de nuestros autores trabajó este bloque temático durante de su práctica educativa. Aunque en primera instancia esto sucedió por escasas de tiempo, ambos afrontan que no era este un punto que estuviese configurado para romper con los esquemas del estudio de la literatura, como era su intención con otros ejercicios que ellos estaban explorando. No significa, por supuesto, que los cuentos y el tema de la “segunda historia” no puedan entrar en esta propuesta; no obstante, en este caso lo hallaron articulado con un objetivo que consideraron de muy reducido alcance y poco correspondiente con sus nociones sobre educación.

²⁷ He aquí, de manera resumida, lo que Fals Borda nos dice en su libro sobre lo que son los agentes para su propuesta de la IAP: aquellos intelectuales “...conscientes de [un] problema, que empiezan a organizarse en grupos comprometidos con esta línea de acción [la de la IAP], buscando la dignidad profesional, la autonomía del pensamiento y el contacto con el pueblo. Entienden que su ciencia y su conocimiento pueden y deben tener consecuencias políticas, y quieren que las clases populares sean las que se beneficien con su esfuerzo, y no aquellos que los han venido explotando” (Antología 137). Son quienes buscan la renovación social, estimulando a los grupos de referencia; aquellos que, al poseer un entrenamiento adecuado, talentos y habilidades apropiadas, son más eficaces en la búsqueda de transformaciones sociales.

Respecto a dicha descripción, matizamos el concepto reconociendo que la agencia no puede, ni está efectivamente, tan sólo en los investigadores que inician el proceso investigativo-participativo, puesto que cada uno de los participantes, siguiendo los postulados de la IAP, se convierte en un investigador, en un participante activo, y, en especial, en un auténtico creador científico. Esto teniendo en cuenta que muchas de estas personas tienen una agencia grandiosa aún antes de que una investigación como esta se lleve a cabo. Así pues, la agencia se manifiesta en la totalidad del grupo de trabajo; sin esta condición los resultados se producirían siempre de manera desequilibrada.

los contenidos. Unas que desde entonces llamaríamos «prácticas literarias», motivadas tanto por nosotros, que habíamos bebido de nuestros estudios formales, de nuestras prácticas y las de otros maestros en experiencias laborales²⁸, y de diversas lecturas –sobre la Didáctica de la literatura, específicamente–; como por cada estudiante involucrado en el aprendizaje que estaba por ser construido.

²⁸ Nos referimos aquí a nuestras experiencias en ColombiaCrece, en el Colegio Tilatá (Federico), en el Colegio San Gregorio Hernández, en las cuales elaboramos y observamos una serie de prácticas educativas con la literatura.

CAPÍTULO II. Contrapunteo (Parte I)

Coplero # 1

*Dígame usted cantador
Con todo su entendimiento
como pudiera una vela
alumbrar dos aposentos.*

Coplero # 2

*Le contesto la pregunta
porque yo tengo talento
si la pongo en la mitad
alumbra afuera y adentro.*

Ya conoces, querida/o lector/a, las circunstancias que dieron lugar a esta búsqueda conjunta, que continúa captando toda nuestra atención. Ahora, es mi deber presentarte el diálogo que sostuvieron nuestros investigadores, a quienes conocerás como voluntarios y maestros en esta nueva etapa de su proceso, una vez concluyeron su primer semestre académico –de los dos contemplados por esta investigación– en ColombiaCrece; con el cual pretendían recoger las experiencias didácticas desde dos orillas. Escuchemos:

- ANDREA: Todo el aprendizaje comenzó con ese abrazo, ¿sabes? Es cierto que para entonces ya habitaban mi mente las ideas de la Investigación-acción participativa de Fals Borda, con cuya aplicación me imaginaba haciendo diagnósticos con el grupo, buscando oír de su voz –la de cada uno de los estudiantes– sus necesidades respecto al tema de la clase. Tu y yo habíamos diseñado ya ese pénsum que creíamos resolvería la distancia entre el grupo y los contenidos, haciéndolo responsable de la definición del concepto «literatura» y de la escogencia de los materiales a tratar. ¿Y por qué tomábamos este punto de partida, este concepto? Precisamente porque, al estar ambos inmersos en los Estudios Literarios, la pregunta por el significado de la noción «literatura» ha sido siempre una cuestión problemática para nosotros, a veces por no ser considerada como tal

por teóricos y maestros, y otras por la atención especial que algunos le han prestado²⁹. Deseábamos compartir con ellos nuestra búsqueda por considerarlos capaces de entrar, como tantos otros, en esta discusión, en lugar de reservarla para las aulas de la academia. Queríamos ser testigos de cómo podrían hacer suyo el concepto, imprimiéndole sus propios intereses y necesidades.

Luego, el pensamiento puesto en la noción de «prácticas literarias», sopesada extensamente con Liliana³⁰, en la cual nos habríamos de concentrar, y que significaba para nosotros, entonces, una alternativa para atender al estudio de la literatura resaltando los procesos que allí pueden surgir, en lugar de limitarnos a listar los objetos que merecen su estudio; la creencia arraigada de que debía planear clases en las que pudiera ser una aprendiz más con los que formarían el grupo de 11°. De estas ideas partí para proponer una primera clase donde una serie de preguntas abrirían el diálogo entre nosotros: ¿Qué herramientas tengo para ser feliz y hacer felices a otros? ¿Qué significa para mí leer y qué, dialogar? ¿Soy un/a maestro/a?, entre otras.

Parecía que todo estaba dispuesto perfectamente para que tuviese lugar la tan esperada participación, pero yo no habría de entender el sentido de todo eso, sino hasta ese día de nuestra clase introductoria, cuando nos encontramos, estudiantes y maestra, seres humanos en primera instancia. Nos encontramos entre preguntas y respuestas, escribiendo sobre la espalda de los demás; reflexionando, luego, y confesando nuestras sensaciones en torno al contacto. Lo hicimos desde el sincero compartir que hice de ciertas dificultades para dialogar en mi hogar y del deseo de aprender con ellos a hacerlo. Al final de la clase, el encuentro llegó a su cúspide: ese abrazo con Gladis concretó todo lo que yo había sentido, intuido, soñado. En esos escasos cincuenta minutos de clase, ellos sentaron las bases de nuestra experiencia venidera; yo me atreví a escuchar.

- FEDERICO: Todo empezó hablando. “Bueno días, soy Federico Osorio, voy a ser el profesor de español este semestre”. Dos pares de ojos puestos sobre mí. Juan David y

²⁹ Vienen a la mente los llamados Formalistas Rusos (Shklovsky, Tynianov, Propp, Eichenbaum); Todorov, Genette, Barthes; Eagleton con su texto *¿Qué es la literatura?*; Williams, y, por supuesto, Mignolo, Pizarro, Rincón, y tantos otros autores que han tenido la curiosidad de indagar en este concepto, a través de sus producciones artísticas.

³⁰ *NdN*: Liliana Ramírez Gómez es, en la actualidad, ex-directora de la carrera Estudios Literarios, maestra de varios cursos como Hermenéutica, Narrativa Colombiana, Taller de investigación y Literatura Latinoamericana. Es, así mismo, tutora y co-laboradora del presente trabajo de grado.

Amparo. Dos universos diametralmente distintos. Dos nociones diferentes de la vida y la realidad. Todo empezó hablando, literalmente. De nuestras vidas, de quiénes éramos; de qué hacíamos, de qué soñábamos. De con quién compartíamos nuestras vidas. De cuáles eran nuestras aspiraciones y nuestros miedos.

Luego de haberse vuelto natural hablar de nosotros (luego, también, que los cuadernos se habían deslizado a las maletas de donde habían venido), empezamos a hablar de otras cosas, de leer, de escribir; de vivir el mundo con los sentidos; empecé cada vez más a guardar silencio y a escuchar. A preguntar, a preguntar mucho, con insistencia.

Todo empezó hablando y preguntando; quería saber qué había detrás de esos pares de ojos que me miraban; quiénes eran, cómo funcionaban sus vidas, sus trabajos, sus ocupaciones, sus familias; sus sueños y ambiciones. Empezó también hilando, tejiendo y entretejiendo esas ideas que teníamos acerca de eso que podría ser la Literatura. Todo empezó hablando y siguió su curso en un caudal de palabras, tanto que al final de esa primera sesión, la mejor recompensa fueron unas cuantas de estas palabras, pronunciadas por ellos: “Profe, nunca habíamos tenido una clase en la que hubiéramos pensado tanto y hubiéramos escrito tan poco”.

- ANDREA: Es que de eso se trata, ¿verdad? De dialogar. De interpelarse, mirarse a los ojos; de reconocerse con el cuerpo entero. De encontrarse frente a frente y habitar un espacio real de interacción. Sobre todo esto último lo aprendería con la búsqueda que tuvo lugar justo después de salir de aquella primera clase. “Encuentro”, me dije, “es exactamente eso lo que acaba de suceder”; para una “pedagogía”, complementé. «Pedagogía del encuentro»: el nuevo concepto que creí haber inventado, pero sobre el cual pronto encontré referencias en la biblioteca de la universidad. Saltaron a la vista dos, en especial: Leopold Prohaska, con su libro *Pedagogía del encuentro*, y el Proyecto Ignaciano, con *Jóvenes y adultos: una pedagogía del encuentro*. Ambos se convertirían en mis acompañantes durante el semestre académico, guiándome y nutriéndome de los procesos y experiencias que tenían lugar en las clases.

Me motivó pensar que teorizaba a la vez que experimentaba, conjugando estos dos *haceres* tantas veces polarizados entre sí. Empecé a desarrollar los contenidos dedicándole una sesión entera a construir nuestra noción propia de literatura; la de Blanca,

Gladis, Emperatriz, Eliberto, Blanca Cecilia, Luz Dary, Omaira y Andrea. Hablamos sobre la literatura vinculándola con conceptos como: «expresión», «emociones», «imaginación», «ficción», «palabra», «gestos» y «cultura». Llovimos en ideas, en preguntas y respuestas. Una vez más nos encontramos en el salón de clase y nos exploramos en el diálogo. Así dimos nuestro segundo paso juntos.

- FEDERICO: Dialogar, sí, como siempre se dice en ColombiaCrece; en capacitaciones, eventos, encuentros y demás: “Aquí el conocimiento se construye entre todos, no es unilateral, es multilateral”. Bueno, yo no lo veía en mi realidad, sólo en el discurso. Fui Coordinador de Sección y Líder de Área de español; y en los dos cargos parte de mis labores era observar las clases de otros voluntarios y comunicarles algunas observaciones que considerara pertinentes. Y en los dos cargos me di cuenta de que el proceso de aula seguía siendo unilateral y dirigido. El conocimiento recorriendo el camino de un punto a (docente), a un punto b homogeneizado (estudiantes). Yo no quería lo mismo para mi ejercicio docente, quería de verdad cambiar esa forma de impartir conocimiento, quería transformarla en compartir saberes; contarles un poco de lo que yo hacía, y sabía hacer; y que ellos me contaran también de lo que ellos hacían, y sabían hacer. De literatura yo algo sabía, pero de la vida, del campo, de los hijos, sabían ellos.

Yo quería hacer la diferencia, de verdad. De manera tal que mi experiencia siguió así: Segunda clase, “buenos días”. Al igual que tú, pues seguíamos el mismo programa, me dispuse a construir la noción de literatura de los tres, no de cada uno como tú; sino una que nos satisficiera al universo que era en ese entonces Amparo, el que era Juan David, y el que era yo. Nunca paré de hacer énfasis, pues nunca fue suficiente, en el hecho de que yo no tenía respuestas; de que cuando les hiciera una pregunta esperaba nada más y nada menos que lo que ellos creyeran, fuera la verdad. Y entonces empecé: “¿Qué es Literatura para ustedes?”, y así se nos fue la segunda clase. Literatura-historia, Literatura-expresión, Literatura-evasión, Literatura-escritura, Literatura-lectura, entre otras.

- ANDREA: Tienes razón cuando dices que construimos la noción de cada uno y no la de los ocho, precisamente porque un primer paso, en mi opinión, a la hora de discutir un

tema, siempre será un hacer evidente la posición de cada uno para ir dialogando poco a poco. Confluir, ir y venir en el espacio de la discusión. Tratar de empezar por la inclusión, sin antes explorar la confluencia³¹ como primera estrategia para crear acuerdos en un encuentro, no es el ritmo que considero más apropiado. De todos modos considero que se trata de procedimientos, de lógicas distintas de acción y reconozco que puede ser aparentemente más sencillo optar por iniciar desde el incluir antes que por el confluir; aunque igualmente arriesgado. ¿No lo crees?

Por otro lado, camino a tu lado cuando de relaciones intra-áulicas se trata. Sabes que admiro, como tú, al maestro que enlaza miradas horizontales, que dispone su cuerpo como canal y no como centro absoluto; que es capaz de soñar frente a los estudiantes y con ellos³². ¿Y cómo no hacerlo con mayor soltura, construyendo una clase de Literatura? ¿Puedes imaginar de lo que se pierde ese maestro que en una clase como esta no juega, no observa, no imagina, no se vuelve cómplice y amigo? Al igual que tú, continué las clases con este enfoque multilateral, disfrutando de la compañía y co-laboración de siete personajes maravillosos. Llegaron la tercera y la cuarta clase y cada uno fue trayendo los materiales necesarios para cimentar nuestro terreno, aquel en el que empezábamos a plantar las semillas de una interesante discusión en torno al concepto «literatura». Confluyeron ideas, textos, objetos, emociones, identidades. Hicimos de nuestro salón un bazar literario del encuentro.

- FEDERICO: Llegaron la tercera y la cuarta clase, y empecé a tener ausencias. Juan David, uno de mis estudiantes más jóvenes en lo que llevo en ColombiaCrece –apenas dos años mayor que yo–, empezó a faltar a clases. Tenía un empleo que le exigía salir periódicamente de la ciudad, a veces los fines de semana; más allá de eso, sin embargo, debo admitir que nunca estuvo muy motivado con el estudio, y por más estrategias que intenté, fallé en mi responsabilidad como maestro en este aspecto. Y eso me pone a pensar, ¿no será siempre nuestra responsabilidad como maestros que un alumno pierda

³¹ «Confluencia» e «inclusión», dos ritmos presentes en la totalidad de las dimensiones de la vida humana; dos fuerzas, una centrípeta y la otra centrífuga, con las cuales orientamos nuestros cuerpos para conocer, recibir y, consecuentemente, filtrar y acoger aquello con lo que deseamos identificarnos.

³² En la lectura de Paulo Freire encontraría, unos meses después, este mismo deseo de soñar frente a los estudiantes. Soñar y defender los sueños, a la vez que se dialoga con los sueños de los otros. Soñar porque es sincero, político y pedagógico hacerlo.

una asignatura? No, desde luego que no, pero siempre me hubiera gustado poder hacer algo más. Juan David perdió español, pero esa es una historia para después.

Si el grupo es de dos estudiantes, la ausencia de uno es un limitante bastante fuerte; era la mitad del salón la que estaba ausente. Sin embargo Amparo y yo seguimos en la clase dialogando entre nosotros y con los textos. Llegaron la tercera y cuarta clase y de la misma manera que tú, les pedí que trajeran un objeto literario. Trajeron libros, nada fuera del lenguaje escrito, entonces hablamos de la lectura. ¿Qué se puede leer?, ¿cómo se lee sin los ojos?, ¿cómo se lee lo no-escrito? Leímos después de estas maneras también, leímos sin los ojos, con las manos; leímos con los ojos también, pero imágenes y situaciones. Posteriormente definimos lectura como interpretación, con lo que se abrió otra puerta de conversación para nosotros. Eso que es imprimirle tu subjetividad a una lectura, eso que es interpretar. Siguió la tercera y cuarta clase y nuestro curso se convirtió en un espacio en el que tomábamos apuntes por igual de lo que el otro decía, y construíamos entre todos cada categoría con mucho placer.

- ANDREA: ¿No es maravilloso cómo sin mucho esfuerzo, sin ser catedráticos o demasiado formales con el tema, nuestros conocimientos acerca de leer e interpretar hallaban un lugar en el curso y se alimentaban de lo que los estudiantes tenían para aportar? Claro que sí nos hemos venido educando con metodologías concretas de estudio de los textos literarios, aquellas que parten del análisis de la composición de los mismos, en la cual se cifra la elección de varios recursos lingüísticos. Metodologías que toman como punto de partida, por ejemplo, la vida del autor para rastrear las intenciones en su escritura; o esas que procuran identificar las infinitas posibilidades de sentido en la combinación de palabras, frases, imágenes, personajes, etc.

Todos y cada uno de estos aprendizajes han complejizado nuestra experiencia lectora, que llega al salón de clase en ColombiaCrece, ávida por conocer la de estos otros lectores: los y las lectores/as de la vida. Aunque casi todos/as confiesan no haber leído demasiados libros, es claro y asombroso como trabajan cada uno de los materiales de la clase, con la intuición de cualquier admirador/a atenta/o de los detalles del mundo. Ellos y ellas, como nosotros, tienen sus personajes inolvidables, sus héroes, sus villanos, sus fantasmas, sus lugares utópicos, sus finales felices y no tan felices.

Así que, unos y otros saberes se conjugaron para que pudiésemos empezar a moldear nuestra materia: la literatura. Vendría otra sesión, unos cuantos textos a nuestra disposición colgados en la pared: “Decía mi abuela que cuando una mujer se sintiera triste lo mejor que podía hacer era trenzarse el cabello; de esta manera el dolor quedaría atrapado entre los cabellos y no podría llegar hasta el resto del cuerpo...” – “¿Po qué te pone tan brabo, cuando te disen negro bembón, si tiene la boca santa, negro bembón?” – “ESTÁ AMANECIENDO, JUANA, amaneciendo el día alto y azul”. – “Mioushii wayaa ma’akaa saain wunuu, sulu’upuna Nouchikii na wapuulerua janakanat”.

Elegí estos textos procurando presentar un conjunto de expresiones distintas, de variada procedencia; algunas que, incluso, fueran ajenas a sus conocimientos, a sus culturas. Quise, en últimas, sugerir la apertura de nuestras búsquedas para complementar lo visto en el bazar literario. Tomaríamos uno de aquellos textos y lo leeríamos frente a nuestros compañeros. Extensión y forma fueron los primeros filtros, la mirada pasó de largo sobre los textos largos y extraños. No obstante, manifestaron que aún con sus elecciones auto-protectoras, la lectura de ciertos textos no resultó ser tan cómoda como lo esperaban. Sintieron extrañeza, dificultad para comprender lo que leían, e inseguridad; pero también, empatía y placer. Cada uno se esforzó por apropiarse de la palabra escrita, que entonces se volvió sonido en su voz.

- FEDERICO: Partimos definiendo la literatura por inclusión, es decir, ¿qué cabe dentro de la palabra «literatura»? ¿Qué era eso que les sugería a Juan David y a Amparo que era la literatura? Después de las primeras clases, y sobre todo después de incluir –que es una operación mucho más armónica que la contraria–, intentamos el camino inverso, el más fácil. Definir por exclusión. Conversamos entonces acerca de eso que no era la literatura y surgió la televisión. En mi opinión Amparo y Juan David tenían una asociación clara – más o menos consciente–, entre la literatura y la producción cultural; y otra, de la misma manera, entre la televisión y la producción de material fuera de la cultura. Discutimos entonces primero los formatos televisivos, un *reality show*, un programa de concurso, una telenovela, y tantos otros más; discutimos aquellos que contaban historias, pues habíamos acordado que muchas veces la literatura lo hacía.

Nos íbamos acercando a un punto de confluencia que ni ellos ni yo teníamos como norte en ese entonces, pero íbamos encontrando terrenos comunes sobre ese espacio de la literatura. Hablamos de las telenovelas, que cuentan historias, que pueden o no estar basadas en un libro, que pueden o no habitar en «lo literario». En mi búsqueda por proponer un lugar para nuestro tema de estudio en las realidades de los estudiantes, las telenovelas se me prestaron como uno de los temas más fértiles. Hacían parte de las cotidianidades de Amparo y Juan David y los dos tenían posiciones muy interesantes al respecto. Ella se inclinaba por una concepción mucho más abarcante de «lo literario», incluyendo telenovelas en unos casos, cualquier programa que tuviera un guion, en otros. Él tenía una concepción más cerrada y anclada a la producción de contenidos de “calidad”. Lo interesante fue conversar al respecto, mediar cada uno entre los otros dos, e ir cincelando ese bloque de palabras de nuestra primera clase. La pregunta seguía siendo siempre la misma: ¿Qué es literatura?

- ANDREA: Quiero detenerme un momento, ahora que hemos recordado algunas de nuestras clases. Esto que dices ilumina muy bien las circunstancias en las cuales trabajamos. La heterogeneidad es mucha; en edades, experiencias, creencias e intereses. Cada uno de los grupos con los que trabajamos estuvo conformado por personajes complejos, enriquecidos por los avatares de sus respectivas vidas. Universos, como tú mismo lo dices, con una cultura –la de sus impresiones y opiniones–, conviviendo en el espacio del salón. Pero también influye en la composición de estos grupos la cercanía de experiencias, puesto que día a día estas personas se reconocen como vecinos y como amigos. Nosotros de igual forma, en calidad de estudiantes, hemos tenido la oportunidad de encontrarnos al interior grupos complejos, aunque no de un rango de edades tan amplio, sí protagonistas de historias variada, unidos por el interés de experimentar una carrera universitaria.

Entonces nuestra función ha sido precisamente construir espacios en los que surjan prácticas ejemplares e igualmente heterogéneas, motivadas por ellas y por ellos, tanto como por nosotros. Prácticas como las que en estos dos últimos años de mis estudios inspiraron mi búsqueda pedagógica; aquellas que me enseñaron a reconocer los muchos

procesos que podemos, como estudiosos de la literatura y agentes humanos³³, practicar. Unas que podrían trabajar el reconocimiento y la empatía con el otro en la lectura atenta de su discurso, la responsabilidad frente al compartir y exponer nuestros aprendizajes en la carrera, entre muchos otros. Herramientas que fuimos tomando, masticando, analizando y apropiando con estos otros aprendices con los cuales tejíamos experiencias.

Ahora; es cierto que habitamos circunstancias distintas, que no frecuentamos los mismos lugares, ni nos dedicamos a actividades similares; que somos más jóvenes unos que los otros; pero podría asegurar que lo que esta situación ha permitido superar todas esas barreras: la posibilidad de confiar en el otro, en sus conocimientos y su compromiso con el bienestar común. Sin eso, nada de lo que pasaría en las siguientes clases hubiera sucedido.

- FEDERICO: Tienes toda la razón cuando hablas de la reunión de jóvenes y adultos en un programa de educación como ColombiaCrece. Es precisamente esta condición, la del encuentro, lo que construye puentes y teje lazos que superan las brechas sociales. Cuando me vi envuelto desde la literatura en este escenario, empecé a sentir que muchos de mis interrogantes iban a tener respuestas. No de manera inmediata, ni con mucha claridad al principio; pero sentir que mi función era acercar a un grupo de estudiantes a la literatura en un programa que tiene como norte la equidad social, me hacía intuir que iba a ir descubriendo poco a poco cómo podía con mi disciplina de estudio transformar mi realidad. La voluntad de servicio de la mano de lo que sea que ames hacer, hace de su desempeño una labor infinitamente gratificante, creo yo.

A medida que avanzaron las clases me fui reconciliando con el Profesional en Estudios Literarios en formación que soy. Antes de ColombiaCrece estaba plagado de interrogantes. En la Pontificia Universidad Javeriana la carrera de Estudios Literarios hace parte de la facultad de Ciencias Sociales; ¿qué es eso? ¿Qué es una ciencia social? ¿Cómo los Estudios Literarios hacen parte de ese conjunto? ¿Cuál es la diferencia entre figurar en una facultad y no en otra? Todas estas preguntas empezaron a surgir paulatinamente dentro de mí a medida que avanzaba en mis estudios. Muy temprano en la

³³ Uno de los espacios en el cual nos conectamos con otros proyectos y enriquecimos nuestra investigación, desde el enfoque de las humanidades como práctica común, fue el grupo de investigación Humanidades Hoy, liderado por Liliana Ramírez y Juan Cristóbal Castro, maestros de la carrera Estudios Literarios.

carrera, los otros tres programas de la facultad –Antropología, Sociología e Historia– están expuestos al mundo a través del trabajo de campo, que es obligatorio para ellos; mientras que yo, estudiante de Estudios Literarios, salía de un salón para entrar a otro. Los semestres transcurrían y yo seguía sin entender qué hacer en mi realidad con todo el conocimiento que estaba acumulando.

Me fui sintiendo progresivamente atorado alrededor de mi tercer y cuarto semestre. Sentía que no iba a recordar nada de lo que estaba aprendiendo, porque no estaba generando experiencias significativas con el conocimiento. ¿De qué manera podría impactar en mi país a través de los Estudios Literarios? En la Antropología, la Sociología y la Historia este camino era mucho más claro. A medida que fui adquiriendo más conocimientos también fui entendiendo qué significaba –como compromiso epistemológico– que nuestra carrera estuviera en la facultad de Ciencias Sociales y no en otra. Pero seguía preguntándome por qué aún no era un requisito para mí salir de las aulas, cuando desde primer semestre mis compañeros de los otros tres programas lo hacían sin parar.

ColombiaCrece se presentó entonces como una multiplicidad de caminos y puntos de llegada. El fin de unas búsquedas y el comienzo de otras. Yo sabía una cosa y una sola al entrar a la universidad: iba a ser profesor, era mi única certeza. ColombiaCrece me permitió empezar a cristalizar ese sueño. Había muchas cosas que no sabía y todas tenían que ver con qué hacer con lo que estaba aprendiendo en la universidad; en ese sentido, el programa me permitió otorgarle realidad a este conocimiento.

Luego de todas estas reflexiones, ya enfrentado a la elección de mi rol, decidí dar el curso de literatura de undécimo grado. Cuando asumí este escenario de acción pude entender cómo podía transformar realidades con lo que aprendía en la universidad. El taller de lectura, por ejemplo, fue una gran oportunidad. Coincidimos en él, en que se podía leer con todos los sentidos, puesto que con todos podíamos interpretar nuestras realidades. Con esta hora de clase, de la cual salimos todos distintos porque habíamos resignificado el concepto «lectura», entendí todo el potencial transformador que tenía el conocimiento que estaba acumulando dentro de mí. ¿Qué es eso que podía hacer con la literatura? Compartir formas de relacionarse con el mundo que lo hacían más complejo.

¿Qué pasó en el taller? Amparo y Juan David entendieron que se podía leer una situación. Llamé a un compañero, representamos una escena muda al frente de ellos que consistía en un enfrentamiento físico, les pregunté que qué era lo que estaba pasando una vez terminamos. Los dos dijeron que nos estábamos enfrentando, aunque no supieran por qué. Nos preguntamos entonces, cómo habíamos llegado a esa conclusión –que Federico y el otro profesor se estaban enfrentando–, y llegamos a la conclusión de que gracias a que lo habíamos visto, lo habíamos podido concluir. Complejizamos entonces el ejercicio, clausuramos ese recurso, nos cubrimos los ojos. Ante ellos puse texturas de diversos objetos del salón, adivinaron unos, otros no; pero lo más importante fue que Amparo dijo: “Profe, ya no estamos leyendo con los ojos, lo estamos haciendo con las manos”.

De manera tal, empezamos a hablar de qué podíamos leer y cómo podíamos hacerlo, y llegamos a la conclusión de que muchísimos actos de asimilación de información podían traducirse en actos de lectura. Este último fue un aporte que hicieron Amparo y Juan David desde sus quehaceres cotidianos. Juan David y Amparo hallaron nuevos alcances en el acto de leer que no habían contemplado antes, así me lo manifestaron; y el hecho de haber sido un vehículo para esa resignificación de una porción de la vida, me hizo dichoso. Los Estudios Literarios estaban cobrando sentido, a través de ellos yo podía ser un mediador que ayudase a generar ángulos, puntos de vista, focalizaciones distintas de una realidad; y eso en un primer momento, fue maravilloso.

- ANDREA: Reconciliación, dices. También a mí me sucedió, pero de un modo ligeramente distinto. Lo cierto es que, por un buen tiempo, me resultó bastante complejo conciliar mis estudios –aprendizajes, seguridades académicas, figuras educativas, paradigmas espaciales de las clases, entre otros– con la experiencia que estaba tendiendo con el curso Literatura. Tenía una fuerte inclinación, influenciada por la investigación-acción participativa y una lectura no tan reciente de *El maestro ignorante*, de Jacques Rancière, respecto al proceso de desaprender. Sentía que tenía que desaprender lo aprendido, para realmente recibir lo que había por aprender. Buscaba desacomodarme, pero no siempre lo lograba. Trataba, por ejemplo, de equilibrar la atención puesta en la palabra escrita con el diálogo y la narrativa oral. Intentaba mostrarles la amplitud del conjunto Literatura, pero yo misma no la entendía en ocasiones. Procuraba no

contradecirme; eso por encima de todo. Y vivía inquieta con los resultados, puesto que no sabía si ellas y él se sentían satisfechos.

Pero continué amasando la materia, indagando en sus posibles formas. Hasta que di con lo que buscaba: el proyecto Ser Maestro³⁴. Ya no tendría que considerar y registrar sus comentarios y pequeñas intervenciones como aportes al tema de cada sesión y del curso en general. Era su turno para liderar la concreción de ese proceso de aprendizaje. Planeando y elaborando su propia sesión de clase, cada estudiante –ahora como maestro–, cultivaría una reflexión para el enriquecimiento de todos. Así que, con una afirmación para cuestionar, una guía de planeación y una enorme voluntad de participar de la transformación continua de la clase, pusimos a marchar el proyecto. La evaluación fue conjunta; los aplausos y las felicitaciones abundaron. En sus prácticas pedagógicas con la literatura, esta adquirió alcances para entrar en relación con el juego (Blanca O y Luz), la identidad (Gladis y Omaira), el autoconocimiento (Blanca L) y el respeto (Eliberto y Emperatriz); se presentó como la vida misma en la voz y el cuerpo de sus estudiosos.

Fue de esta manera como entendí que, aun cuando ya no figuraba como maestra titular en esta segunda parte del semestre, mis esfuerzos iniciales fueron valiosos para la experiencia de los nuevos maestros, que resultó ser exponencialmente provechosa. Un camino maravilloso para retomar en los siguientes semestres. Por otra parte, me encontraba cerca de finalizar mi último semestre de clases en la universidad. El cierre lo haría con una ponencia en el II Coloquio de estudiantes investigadores de Estudios Literarios. Yo quería hacer algo distinto, romper con el esquema del ponente haciendo su lectura frente a los demás, sin intervenciones hasta el momento de las preguntas. Pero sobre todo, quería mostrarles a los asistentes que todo aquello que en la clase había sido construido. Y no lo contaría yo sola, sino con la ayuda de Eliberto, quien había sido mi mayor apoyo en torno a las cuestiones de la clase, a mis dudas y proyectos. Así que lo invité a realizar conmigo la intervención que haríamos en el coloquio. Él se encargó de un

³⁴ El proyecto Ser Maestro surgió motivado por el entusiasmo que fui percibiendo en cada uno de los participantes de la clase respecto al tema “literatura». En la medida en que proponía prácticas para entrar en contacto con el mismo, comprendía cuánto necesitaba reconocer sus propias propuestas para ponerlas en diálogo con las mías, cuestionarme, expandir el panorama de mis reflexiones. Por consiguiente, diseñe un formato de planeación de clases, recogiendo aprendizajes de mi clase Didáctica y Evaluación en la universidad; de mis lecturas e intuiciones. Era una guía que ellas y él podrían adaptar a sus deseos. Así mismo, les propuse afirmaciones en torno al tema de la clase, para invitarlos a discutirlos, afirmarlos, o negarlos, parcial o enteramente. Uno a uno presentaron sus clases, llegando a conclusiones muy interesantes que transmitieron a quienes asistimos a través de técnicas y recursos didácticos como videos, talleres de lectura y dramatización, debates, etc.

discurso introductorio llamado “La literatura y la vida”, mientras que yo preparé un video en donde presentaba el Proyecto Ser Maestro y el curso en general, de la mano de algunas reflexiones teóricas. Nuestra ponencia fue todo un éxito.

Y así fue como, tras mucho experimentar, aceptar, dudar, transformar; finalmente me reconcilié conmigo misma y con mi labor, y cerré aquel primer semestre de clases.

- FEDERICO: Mi curso acabó con un cuestionamiento un poco menos armónico, al cual aún le doy vueltas en mi cabeza. Las últimas sesiones las dediqué a trabajar sobre el cuento, y mientras las clases transcurrían las ausencias de Juan David aumentaban. Juan David tenía intuiciones sobre muy interesantes sobre la literatura, como ya lo había dicho; sobre su papel en la construcción de cultura y de identidad y la multiplicidad de sus manifestaciones, por ejemplo. Sin embargo, en el momento de revisar las notas registradas, sus ausencias pesaron más y no podía aprobar la materia. Me cuestioné mucho sobre si yo como maestro hubiera podido hacer algo mejor. Juan David tenía que asistir a clase, desde luego, y tenía un trabajo que le exigía salir de la ciudad, eso yo ya lo sabía. ¿Pude entonces haber tenido más en cuenta sus necesidades? ¿Pude haber sido más flexible con el incumplimiento de tareas? ¿En qué medida debía pesar la buena participación de Juan David en la materia en relación con sus ausencias?

ColombiaCrece es un escenario flexible, todos los voluntarios lo sabemos. Trabajamos con adultos que son amas de casa, vigilantes, albañiles, mecánicos. La mayoría de maestros son flexibles con las ausencias, a pesar del reglamento explícito que existe para ellas. Yo pensaba, “no sólo estoy educando, estoy formando; debo ceñirme a las reglas”, y luego pensaba, “¿de verdad estoy formando? Yo no estoy educando adolescentes, yo estoy compartiendo conocimiento con adultos. ¿Puedo yo aspirar a darles lecciones de vida con mis acciones?”. Estas y muchas más preguntas rondaron por mi cabeza. Tomé la decisión de ser inflexible con Juan David, y por Español y Ciencias perdió el curso y no se pudo graduar. Tomé la decisión, pero me preguntaba si era la mejor. A veces todavía me lo pregunto. Juan David repitió año, lo cual siempre es un logro en ColombiaCrece, puesto que siempre existe el riesgo de que un estudiante se retire del programa si no aprueba un año, por falta de motivación. No he hablado con él este

semestre, pero me gustaría preguntarle si sintió que yo pude hacer algo mejor en mi labor como acompañante de la clase.

En mi relación con la práctica cerré el semestre con ganas de hacer mucho más. Como ya te había comentado, tener a dos estudiantes –algo que no era extraño en una sede tan pequeña como Prado–, uno de ellos ausente recurrentemente, me hacía sentir bastante incapacitado –a veces, no siempre– para explorar dinámicas de aula que implicaran el diálogo y la problematización de diversos supuestos. Tomé la decisión de hacer el siguiente semestre en la sede de Tibabuyes, donde hay tantos o más estudiantes que en la sede del Codito, y decidí desechar todas mis otras ocupaciones para dedicarme por completo a preparar mis clases y ejecutarlas de la manera más fructífera posible.

No todo fueron sinsabores, nunca olvidaré a Amparo diciendo que en ninguna clase la hacían pensar tanto, pues nunca les hacían tantas preguntas; o a Juan David, sorprendiéndose porque yo tomaba más apuntes de lo que ellos me decían que viceversa. En mi rol de maestro me reconcilé con el alumno que tengo dentro. Sentí que cada sábado había ido a aprender un poco de mis alumnos, y eso iba a ser importantísimo para el semestre que se avecinaba.

CAPÍTULO III. Cocinando aprendizajes: Un menú especial³⁵

*La mesa tenemos puesta;
lo que se ha de cenar junto;
las tazas de vino a punto;
falta comenzar la fiesta.*

Una cena jocosa, Baltasar del Alcázar

Un segundo semestre de trabajo se encontraba en curso, apenas iniciando, cuando la conversación que veras a continuación tuvo lugar. Tanto Federico, como Andrea, y, por supuesto, yo, estábamos expectantes ante las experiencias que tendrían lugar en esta oportunidad, la última en relación con el tiempo que se estimó para el trabajo de campo y la escritura del presente documento. Era ahora o nunca; los caminos a tomar debían ser sopesados con cuidado... Y esto fue lo que sucedió:

- NARRADOR: Andrea, Federico, de nuevo nos encontramos. En nuestro último intercambio, tuve la oportunidad de ser testigo de una elocuente conversación en torno a lo que cada uno de ustedes vivió y reflexionó a lo largo de un primer semestre de trabajo académico con el curso Literatura, en grado undécimo. Ahora, a las puertas de un segundo semestre, quiero saber qué se cocina entre ustedes.
- FEDERICO: Tal como lo dices, hemos pasado por una etapa de reflexión y narración de lo experimentado. Esto resulto bastante significativo, en la medida en que nos permitió conocer las puestas en escena de cada uno, tan distintas, aun cuando partieron de una base común: el pénsun que creamos antes de iniciar el semestre, con la ayuda de la Investigación-acción participativa de Fals Borda, y los apuntes sobre la Didáctica de la literatura, de Fernando Vásquez y otros autores versados en el tema. Me refiero a que el modo en que cada uno organizó su pequeño escenario educativo clase a clase –eligiendo

³⁵ Este menú especial fue realizado en dedicación a las mujeres y los hombres, madres y padres cabeza de familia que nos han acogido como sus acompañantes en el proceso educativo de ColombiaCrece. Para ellas y ellos ha sido dispuesto, ya que entregan todo el amor a sus familias y a nosotros con sus deliciosas preparaciones de alimentos y conocimientos. *NdN*: La elaboración de la cena tiene lugar de manera simultánea con los eventos registrados en el diálogo del siguiente capítulo.

unas técnicas determinadas de estudio de la literatura, unos métodos de evaluación y unas estrategias de comunicación–, fue tan particular como pudo serlo, gracias a la especificidad del grupo, el contexto y todas aquellas circunstancias con las cuales contó el proceso.

- ANDREA: Y aunque en cierta medida esperábamos encontrarnos con todas esas diferencias que descubrimos, no habríamos llegado a comprender lo que esto significaba sin aquella pausa reflexiva. Lo que viene ahora es una segunda oportunidad para aventurarnos en la corriente de esta búsqueda común y, a la vez, tan personal. Y por supuesto que no llegamos a ella con las manos vacías. Así pues, nuestro primer acuerdo, una vez estuvimos listos para avanzar, fue volver a revisar aquel pénsum para extraer de allí las ideas que nos llevaron a componer las prácticas más valiosas. Coincidimos en rescatar la práctica en la que se define con el grupo el conjunto de términos a relacionar con el concepto «literatura». Por otra parte, los ejercicios de lectura, escritura e interpretación que continuarían siendo la triada de ejercicios más importante de nuestra propuesta, ya no surgirían de un bazar literario, sino de una segunda práctica en torno a las distintas formas en que ha aparecido la literatura en la vida de los participantes.

Estas prácticas serían el aliciente para que el grupo escogiera temáticas y ejercicios con los cuales pudiesen explorar el valor de la empatía, la co-laboración y el diálogo a través del estudio de lo literario, como un campo del conocimiento existente en nuestra esfera social y cultural desde que nacemos; como un arte y un oficio al cual cualquiera de nosotros se puede dedicar; y, finalmente, como un terreno fértil para la exploración conjunta, para el encuentro entre varios sujetos que buscan hacer de sus posibilidades los pilares de un contexto común. El enfoque sería ligeramente distinto al del semestre pasado, pero el cierre sería el mismo: el Proyecto Ser Maestro.

- NARRADOR: Entiendo... ¿Así que propusieron una segunda versión del pénsum?
- FEDERICO: Más que eso, lo que quisimos fue producir una guía de prácticas que en conjunto plantearan un camino posible para el estudio de la literatura. Uno que estábamos seguros podría cambiar en el curso de la experiencia. No quisimos volver a elaborar un

pénsum puesto que este, como formato, es a todas luces bien determinado y cerrado. El simple hecho de plantear unos objetivos claros y fijos, entraba en contradicción con lo que deseábamos motivar. Para esto quizás sería mejor hablar de intenciones, esos pequeños respiros con los cuales es sencillo caminar sin necesidad de visualizar el punto de llegada. La composición de las intenciones y de la espina dorsal que reuniera dichas prácticas estaría a cargo de cada grupo.

- ANDREA: Por otra parte, nos embarcamos en la creación de lo que hemos llamado “Banco de prácticas literarias”. Esta sería la oportunidad de conservar y registrar las prácticas que nos parecieron más destacadas y que volveríamos a utilizar este semestre; al igual que otras, realizadas por distintos maestros con los cuales habíamos estado dialogando desde hace un tiempo³⁶. ¿Qué había detrás de ese proyecto? Lo cierto es que desplegamos en él nuestro interés por reconocer, analizar y divulgar unos ejercicios, cuyo enfoque debía estar en el desarrollo de unas capacidades humanas, que le permitiesen a sus participantes abrir un abanico de opciones de participación, encuentro y reconocimiento, en los espacios donde fuesen realizadas las prácticas. Y sobre todo, procesos que pudiesen dialogar con las condiciones de existencia de aquellas personas.
- NARRADOR: Intuyo que hay nuevas referencias detrás de esas nuevas formulaciones.
- ANDREA: Así es, y para dar cuenta de todo lo que estas generaron en nosotros, te vamos a presentar nuestro siguiente movimiento. Cuéntale, Fedé.
- FEDERICO: Se trata la composición de una pedagogía, es decir, de una ciencia propia que oriente nuestra actividad educativa y brinde coherencia a la misma. Puesto que no fue suficiente con la elaboración de un pénsum, ya que nuestras preocupaciones e intereses excedieron aquel formato; desembocamos en esta segunda propuesta. ¿Cómo llegamos a ella? Nos inspiramos, nada más y nada menos que en el padre de las mil y una pedagogías.

³⁶ *NdN*: Ver Anexo 3: “Banco de prácticas literarias”. Allí se encuentran registradas varias de las prácticas de las que han venido hablando nuestros autores.

- NARRADOR: ¿Freire?

- FEDERICO: Afirmativo. Paulo Freire: pedagogo, maestro, filósofo; creador de la Pedagogía del oprimido, de la liberación, del compromiso, de la pregunta, de la autonomía, de la indignación y de la esperanza. Profundamente interesado en el trabajo educativo, no solo con niños y jóvenes, sino con personas adultas. Creador de una metodología de alfabetización que ha sido replicada en muchísimos países.

- ANDREA: A él llegamos hambrientos de ideas que le dieran un vuelco a nuestras creencias y conocimientos sobre educación. Una y otra vez habíamos escuchado hablar de su trabajo, pero pospusimos el encuentro directo con sus palabras, quizás porque intuíamos lo grata que sería la experiencia de conversar con él en un momento tan especial como este. Así que comenzamos por el más famoso de sus libros: *Pedagogía del oprimido* (1970). Era como habíamos oído decir, una propuesta revolucionaria, de un ardor político pocas veces visto en relación con el tema educativo.

En la medida en que fuimos leyéndola, comprendimos que podíamos ponerla en conversación con la IAP de Fals Borda, específicamente por su insistencia en la cuestión de la participación equitativa de los sujetos en las distintas prácticas sociales: investigativas y culturales, para el sociólogo; educativas y políticas, para el pedagogo. Una participación desde dos frentes: el de la práctica y el de la reflexión teórica, dos procesos inseparables, tanto para la IAP como para la Pedagogía del oprimido. Y ni hablar del interés mutuo por las luchas significativas y existenciales de los sujetos, es decir, aquellas que les permiten comprender y emprender cambios en sus vidas.

- FEDERICO: Sin embargo, hallamos un primer matiz, ¿no es así, Andre? Un enfoque más equilibrado de parte de Freire en el discurso sobre líderes y participantes, guiado por una tarea vital: la restitución de la humanidad de cada sujeto inmerso en una o varias relaciones de opresión. Con Freire comprendimos otra dimensión crítica de las relaciones erróneas e injustas que en ocasiones se forjan entre investigador e investigado, opresor y oprimido, maestro y estudiante, que trabaja Fals Borda; la dimensión humana, es decir, la

condición digna y fundamental de todo ser en el escenario personal y social que no debe ser negada por ninguno de sus congéneres. Este acercamiento nos deslumbró, haciendo eco sobre nuestra aspiración de trabajar con respeto y verdadera conexión horizontal con los demás. El “sujeto a sujeto” de Fals Borda³⁷, se complementó con el “humano a humano” de Freire.

- NARRADOR: Y, ¿qué los lleva a pensar esta nueva perspectiva respecto a su propia práctica?

- ANDREA: En primer lugar, siguiendo a Freire, que podemos empezar por pensarnos precisamente como seres humanos por esa constante búsqueda y formación en la condición humana en la que estamos día a día implicados. Somos proyectos de humanidad, como nos llama Freire; una humanidad que una y otra vez está en riesgo de ser negada por otros sujetos, y que incluso llegamos a negar en ellos. Creamos y recreamos esta humanidad, una y otra vez, puesto que nos sabemos inconclusos e históricos, participando de un mundo igualmente inconcluso e histórico. Esta consciencia está cifrada en nuestra existencia corporal, según nos dice Freire, con lo que propone a los modelos educativos considerar que jamás un sujeto que se forma es un saco vacío donde depositamos información; sino –por el contrario– un cuerpo donde coexisten saberes e impresiones: productos de una «consciencia intencionada» hacia el mundo.

- FEDERICO: Una idea más que fundamental para nosotros, puesto que es con ella que nos recuerda Freire que estamos expuestos con ese cuerpo a un movimiento constante y vital, causa y efecto de nuestras mil formas distintas de relación con el mundo que habitamos para construir nuestras realidades particulares. Somos, es decir, estamos siendo sujetos desafiados por el mundo para nombrarlo una y otra vez –transformándolo–; normalmente de la mano de otros sujetos, co-laborando con ellos.

³⁷ Aquí se refería Federico al siguiente fragmento en específico de Fals Borda, que encontramos en su *Antología*: “... la participación auténtica es el rompimiento de la relación de dependencia y sumisión que se ha implantado histórica y tradicionalmente entre un sujeto y un objeto. Cuando se rompe esta relación y pasa a ser de sujeto a sujeto, aparece la verdadera participación, que ya no es parcial sino total en todas las sociedad, que exige un cambio de orientación y de filosofía de la vida, y entonces el rompimiento existencial se expresa en actos cotidianos” (Antología 209).

- ANDREA: Lo que implica que en repetidas ocasiones a lo largo de nuestras vidas confluimos con otros sujetos, en los que aprendemos o no a confiar. ¿Por qué confiar? Porque tan solo así existimos en comunión –común unión– y en solidaridad, agrega Freire. La confianza, como hemos podido concluir después de un tiempo de trabajo con el programa ColombiaCrece, es una suerte de episteme; es decir, un punto de partida desde el cual miramos lo que nos rodea y le damos un significado. No vamos a afirmar que sea la episteme de todo proceso educativo, pero sí del nuestro. Esto teniendo en cuenta que durante estos dos años es mucho lo que hemos aprendido de ese sentido de solidaridad que promueve el modelo educativo del programa. ¿Por qué no tomar cartas en el asunto para darle una presencia más clara a aquello que lo sostiene, es decir, la confianza, como sentimiento y lente a la vanguardia del paradigma de Educación solidaria?

- NARRADOR: ¿Cómo definen entonces la confianza en su caso particular?

- FEDERICO: Como una disposición hacia todo aquello que esta fuera de la consciencia del sujeto, es decir –volviendo a Freire–, todo lo que esta consciencia puede captar y aprehender: sujetos, objetos, imágenes, acciones, palabras, etc. No se trata de la confianza como ingenua apertura al mundo, puesto que para confiar debemos valorar y juzgar. Quien confía es quien ha indagado primero en el conocimiento de aquello que se le presenta, con la apertura suficiente para recibirlo. No aquel que se dispone a conocer a través de la duda paranoica y recelosa en la que hemos sido educados, una que está destinada a rodar infinitamente hacia el vacío. Conocer con el lente de la confianza es perseverar en nuestro acercamiento a todo aquello que nos puede generar conocimiento, con las herramientas necesarias para valorarlo y sin caer en las interminables búsquedas del eterno desconfiado.

- NARRADOR: Me aventuraré a interpretar lo que han dicho, a ver si he entendido bien. Parten de la confianza como enfoque para hablar de los distintos encuentros entre la consciencia del sujeto y su realidad. Pero no una confianza ciega, como la que tanto criticamos hoy en día; sino una que trabaja de la mano de la razón, que se equilibra con el razonamiento. Imagino que esto, llevado a su situación, es transversal a todos los procesos

que suceden en el aula: la relación entre maestros y estudiantes; entre los estudiantes mismos; entre todos ustedes y los materiales, los espacios, los recursos, cada cosa.

- ANDREA: Así es, y la mejor forma de confiar es a través del diálogo. Para analizar esto, concentrémonos –por ahora– en la relación entre seres humanos, del modo en que la propone Freire. Lo cito con estas frases: “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo sin que se agote, por lo tanto, en la relación *yo-tú*”. Es decir que el diálogo nos permite emerger como seres en relación, en el escenario del mundo, de esa realidad aparentemente objetiva que solemos considerar universal y común. Y decimos «emerger», teniendo en cuenta la especial consideración de Freire hacia este concepto, el cual se opone al estado de «inmersión» de los sujetos oprimidos en situaciones sobre cuyo mecanismo opresivo no son conscientes. Para emerger, apunta Freire, es fundamental el trabajo con unos «temas generadores», aquellos que atraen la mirada a las situaciones críticas de opresión y dan lugar a los diálogos más enriquecedores, en la lucha por superar la opresión. ¿Cuáles son, para Freire, las cualidades de este diálogo que nos permite emerger? Inicialmente, la solidaridad en el reflexionar y el obrar entre los sujetos, capacidad y disposición que nos permite comprendernos como coautores de la comunicación y de la acción en el mundo; como dialogantes y no *monologantes*. Para lo cual necesitamos de otras dos cualidades: la humildad, que surge de este mismo interés por aceptar la colaboración del otro; y la confianza, encargada de afianzar el vínculo entre dialogantes, creadores y humanos.
- FEDERICO: Y no olvides la esperanza. Para Freire, el encuentro entre seres humanos, mediado por el mundo y por el pronunciamiento dialógico que de este hacemos, debe ser profundamente esperanzado. Por eso le dedica un libro entero a esta cuestión: *Pedagogía de la esperanza*, una obra con la que revisa su Pedagogía del oprimido. Allí, para no ir demasiado lejos, procura desenredar todos aquellos puntos ciegos de su reflexión, a los cuales llega principalmente gracias a los llamados de atención de sus lectores, que tras dialogar con su libro tomaron la decisión de dialogar con él, el autor.

- ANDREA: Es asombroso cómo en la propia situación que motiva la escritura de segundo libro, en la que los lectores interpelan al autor y el autor responde con una evaluación de su discurso, la confianza está completamente presente. De un acto de lectura –que implicó la valoración de un discurso³⁸– unos sujetos pasan al diálogo, a la acción comunicadora; esto en lugar de quedarse en la duda aislada y sedentaria. Como diría Poirier: le devuelven algo al texto, entrando en una zona de equilibrio con el mismo. Porque confían en sus intuiciones y en su ejercicio de lectura; al igual que en el carácter inconcluso del discurso y su autor, como realidades históricas. Por otra parte, Freire tuvo que haber confiado en la importancia de escuchar, valorar y acoger aquellas críticas, para tomar el impulso y actuar. Este tipo de prácticas son unas de las tantas que quisiéramos hacer evidentes, puesto que nos enseñan lo que sucede entre sujetos y objetos más allá de la compra y calificación de los últimos por lo primeros.

- FEDERICO: ¡Así es! Y, regresando a la esperanza, no olvidemos que es en la acción, en la proyección del ser humano que se forma y crea junto con otros, que esta emerge. Por el contrario, la desesperanza es la que nos retrasa, nos aísla, como tú dices, y nos demuestra que hay algo en lo que no queremos confiar, frente a lo cual decidimos detenernos. Esto no quiere decir que no deba haber cabida para desconfiar, pero es una invitación a que busquemos siempre el ángulo de aquella situación que percibimos a través del cual, tras valorar, podemos volver a confiar; incluso si eso en lo que confiamos es nuestra interés por transformar aquella realidad.

- NARRADOR: Es una invitación que me gustaría acoger. ¿De qué manera la conjugan con su proyecto pedagógico?

- ANDREA: Proponiendo precisamente, una Pedagogía de la confianza. Tengamos en cuenta que esta, más que una verdad cerrada es una invitación, como dijo Federico, a visualizar un horizonte de opciones posibles de acción entre muchas otras. De acción en el escenario nuestras prácticas educativas.

³⁸ Por «discurso» entendemos, un conjunto de enunciados ordenados por un sujeto que desea comunicar, convencer, disuadir. Siguiendo a Michel Foucault, en su paradigmática obra *El orden del discurso*, los discursos – en la vida de los seres humanos –, circulan, se entrecruzan, se yuxtaponen, se excluyen, etc. (Foucault, *El orden del discurso*)

- FEDERICO: Y para hacerlo aún más interesante, quisimos plantearlo a través de una metáfora que ilustra bien el proceso de composición de una propuesta teórica, en especial de una como esta. Así que, antes de que se nos enfríen las ideas, pasemos al banquete.

3.1 El Banquete teórico³⁹: una Pedagogía de la confianza

Aperitivo

Puesto que no hay aprendizaje que no requiera una adecuada cocción, y mucho menos aprendiz que rechace unas buenas piezas de conocimiento, nos disponemos a dar vida a la cena de nuestra búsqueda, al banquete de bienvenida: una Pedagogía de la confianza. Las siguientes líneas ponen en evidencia un proceso de aprendizaje conjunto, preparado con minuciosidad y dedicación. En lo que dure esta experiencia gastronómica, aprenderemos de tiempos y de ritmos; de temperaturas, combinaciones, recursos y modos de tratar la materia. Aquel que tenga la oportunidad de aprender, está cordialmente invitado a participar como si hubiese estado presente a lo largo de estas charlas de cocina; y a aportar todo aquello que su intuición y buen gusto le sugieran.

Imaginemos, pues, que se trata de un gran banquete. En él encontramos cuatro preparaciones distintas, pero diseñadas para conservar relaciones coherentes entre sí. Veamos cuáles son:

3.1.1 Primer Plato: ¿En quiénes confiar?

Este primer reto culinario es sobre los *quiénes* de nuestra Pedagogía de la confianza. En innumerables ocasiones hemos tenido la oportunidad de preguntarnos por la especificidad de lo que sucede con los protagonistas de este proyecto educativo: los sujetos, sujetos humanos, esos

³⁹ Este menú especial fue realizado en dedicación a las mujeres y los hombres, madres y padres cabeza de familia que nos han acogido como sus acompañantes en el proceso educativo de ColombiaCrece. Para ellas y ellos, que le entregan todo el amor a sus familias y a nosotros, con sus deliciosas preparaciones de alimentos y conocimientos.
NdN: Es importante anotar que la elaboración de la cena tiene lugar de manera posterior al diálogo registrado en el capítulo anterior, y en cierta medida simultánea al segundo semestre de trabajo de campo en ColombiaCrece.

que describimos hace poco con uno de los relatos sobre ColombiaCrece⁴⁰. Si llevamos esta pregunta a la situación específica del curso Literatura –que es la que nos interesa ahora– nos estaremos refiriendo a un solo maestro/a de Literatura y unas/os estudiantes. Y puesto que la especificidad que primero salta a la vista sobre estos sujetos es su mayoría de edad⁴¹, hemos decidido comenzar desde ahí.

Cuando nos preguntan qué tipo de programa es ese en el que participamos, lo primero que viene a nuestras bocas es “educación con adultos”. Sobre esta particularidad, que no ha sido ignorada en nuestras conversaciones con otros voluntarios –al igual que en las capacitaciones del programa –manejábamos muchas intuiciones hasta ahora, utilizando aquello que observábamos y escuchábamos clase a clase. Esto cambió cuando decidimos buscar el consejo de una referencia teórica para enriquecer nuestra caja de herramientas. Así pues, el primer ingrediente de nuestro plato será *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*, elaborado en el año 1994 por dos entidades de renombre en la cocina mundial: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, mejor conocida como la UNESCO; y el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, o UNICEF.

¿Por qué elegimos esta referencia? La hallamos sabrosa en análisis pertinentes para nuestro caso, por su anhelo de representar a América Latina en el menú mundial de la llamada Educación de adultos; para lo cual toma en consideración ejemplos de los distintos países que la conforman y genera proposiciones que hemos acordado contextualizar a nuestras propias preguntas y circunstancias. Aún más, puesto que esta obra nos entrega tanto una revisión de los proyectos educativos ya existentes, como una perspectiva visionaria y propositiva del tema. Y, finalmente, dado que fue cocinada pocos años después de nuestra actual Constitución política, en la cual se incluyeron no pocas anotaciones acerca de la educación en el país; y en el mismo año de elaboración de la Ley general de educación, mejor conocida como la Ley 115.

Nuestra primera impresión tras probar este plato, fue que la EDA (Educación de Adultos), es una situación educativa cuya importancia no es bien atendida en muchas ocasiones, puesto que

⁴⁰ *NdN*: Ver Capítulo I, página 12, “Tres relatos sobre ColombiaCrece”.

⁴¹ Salvo en contadas excepciones, en las que algún maestro ronda los dieciséis o diecisiete años – lo que no es usual en grado undécimo – o en las que un estudiante está a punto de cumplir dieciocho años. Esta última circunstancia, es una excepción que hacen los directivos de ColombiaCrece cuando la mayoría de edad está cercana y el aspirante se muestra realmente motivado por ingresar al programa.

le suele ser atribuido un papel secundario con respecto a la educación infantil y juvenil. ¿Por qué para nosotros era tan evidente su importancia? Partiendo de nuestra experiencia y criterio –como también de los argumentos del texto– atribuimos a la EDA la condición de tarea social, entendida esta como labor de existir en provecho de la vida en comunidad. Proyectos como ColombiaCrece –al igual que las instituciones universitarias como la nuestra y en general, de formación posterior a la educación media–, asumen la función de ser y producir paradigmas de participación en sociedad, ya que acogen sujetos cuyo signo principal es el estar ahora⁴² –y no en potencia– insertos en la vida pública, participando de las exigencias y oportunidades sociales que esta conlleva⁴³; por ejemplo: el trabajo, la relación con los distintos medios de comunicación, una participación política activa, entre otras.

Respecto a esta última exigencia (la participación política activa), el texto nos dice lo siguiente: “...hablar hoy de participación, democracia e integridad social, es referirse a una ciudadanía capaz de tomar parte en una sociedad crecientemente compleja y de plantear sus exigencias en forma responsable e informada⁴⁴” (UNESCO/UNICEF 22). El concepto de ciudadanía entendido como uno que, aunque suponemos que incluye a todo sujeto que haga parte de la ciudad, interpela principalmente a las personas que el Estado reconoce como «adultas». Esto nos invita a pensar en una cuestión fundamental: ¿qué significa ser adulto para una sociedad? ¿Son adultos todos aquellos que han sobrepasado los dieciocho años⁴⁵? ¿Somos

⁴² Decimos “ahora” en contraste con la educación tradicional básica y media, en la que niños y jóvenes son concebidos como ciudadanos pasivos con un rol social a desempeñar a futuro; ignorando su participación, que aunque distinta a la de un adulto, ya tiene, definitivamente, un lugar durante su formación escolar.

⁴³ Y no solo esto, sino que, como nos recuerda el libro de UNESCO/UNICEF, “...los programas de educación de adultos, así como sus agentes deben partir del reconocimiento y de la convicción de que los adultos son seres cultos: cultos por cuanto viven y participan de una cultura que le es propia, porque se expresan dentro de ella y a partir de ella, porque se relacionan socialmente, porque son capaces de transformar la naturaleza, porque producen y generan riqueza, porque crecen y evolucionan, porque acumulan aprendizaje a partir de su experiencia vital” (La educación de adultos en América Latina 85)

⁴⁴ Este análisis de UNESCO/UNICEF lo prioriza el ámbito de la ciudad como espacio en el cual las tensiones entre las clases sociales, la marginalidad y la vida privilegiada, la pobreza y la riqueza económica, son más evidentes. Esto corresponde con nuestro caso, pero no debemos olvidar que no es el único escenario donde están presentes y deben ser consideradas las cuestiones que aquí tratamos

⁴⁵ Según la ley 27, expedida en el año 1977, “para todos los efectos legales llámase mayor de edad, o simplemente mayor, a quien ha cumplido diez y ocho (18) años” (Artículo 1); a lo que agrega el documento que “en todos los casos en que la ley señale los 21 años como aptitud legal para ejecutar determinados actos jurídicos, o como condición para obtener la capacidad de ejercicio de los derechos civiles, se entenderá que se refiere a los mayores de 18 años” (Artículo 2). El mayor de edad, o adulto, como le llamamos comúnmente es, según estas palabras, aquel que está en la capacidad –gracias al reconocimiento que el Estado hace de dicha circunstancia– de intervenir con responsabilidad y consciencia en la vida pública, teniendo en cuenta el respaldo jurídico y normativo que la sostiene. En el texto *La Educación de Adultos*, no obstante, los autores nos recuerdan que “...el concepto «adulto» es

adultos nosotros, estudiantes universitarios de veintidós años de edad? ¿Lo somos aunque no seamos madres o padres de familia, ni hayamos asumido aún una independencia económica? ¿No son personas adultas aquellos que a sus quince años de edad se convirtieron en padres y madres, en trabajadores/as y empezaron una vida aparte de la que llevaban en sus hogares primarios?

Matizar este término de manera general no resulta sencillo, puesto que usualmente depende del momento histórico y el contexto específico, el modo como se significa y se torna en una categoría. Por consiguiente, elaboraremos su definición para el caso específico que nos concierne. Si regresamos al texto de UNESCO/UNICEF, el adulto como sujeto que participa de la educación –en calidad de estudiante, puesto que este texto jamás habla de las necesidades del maestro, que es igualmente «adulto»–, es aquel que requiere de un programa especial de formación primaria y secundaria. Esto debido a que un conjunto de circunstancias de su vida entran en contradicción con los parámetros y condiciones del estudio formal e institucional –es decir, escolar– anterior a la formación universitaria. Dicho de manera más sencilla, los sujetos adultos que se inscriben como estudiantes en proyectos de la EDA, son todos aquellos que trabajan, sosteniendo a sus familias o a sí mismos; que –además– han desertado la escuela en algún punto del camino y tienen una edad lo suficientemente avanzada para no encajar con los grupos escolares tradicionales⁴⁶. Son esas personas que ya no dependen de un familiar titular, lo cual interviene desestabilizando los conductos regulares que funcionan en la escuela⁴⁷.

En primera instancia, estos serían los participantes de la educación con adultos, quienes se inscriben a los programas de validación de la primaria y el bachillerato –como el de ColombiaCrece–, en calidad de estudiantes. A lo cual agrega el texto que “...no se trata solamente de atender [en la EDA] a quienes fueron marginados de la educación primaria. Tan grave como la marginalidad escolar ha sido la irrelevancia cualitativa de los aprendizajes, la

excesivamente genérico y no da suficiente cuenta de los grupos a los que debe atender la EDA. Así, por ejemplo, entre los indígenas (y entre muchos campesinos) es adulto el que trabaja: el que usa lo que aprendió; a los once o doce años el niño ya labra la tierra. Muchas niñas de catorce y dieciséis años ya son madres, o sea adultas. En ese contexto la distancia de adultos y la escuela se acorta y es necesario plantear su articulación” (La educación de adultos en América Latina 41). Es evidente, pues, que nuestra tarea está en pensar precisamente los matices de esta categoría para procurar mayores alcances en el trabajo que realizamos a nivel educativo.

⁴⁶ Por ejemplo, una persona que desertó a los quince años y, después de tres años desea volver a cursar grado noveno. En estos casos la diferencia de edad suele considerarse inapropiada, en especial para los más pequeños, en dicha etapa de formación

⁴⁷ Los conductos regulares son aquellos que se establecen entre padres, directivos y maestros, quienes se encargan de tomar las decisiones que perfilan los procesos educativos de niños y niñas

mayor parte inservibles para la vida, que obtuvieron quienes alcanzaron a terminar su escolaridad primaria” (UNESCO/UNICEF 33). Esto le otorga un segundo rostro a la labor en cuestión, puesto que le confiere a estos proyectos y a sus maestros, la responsabilidad de diseñar programas relevantes y de calidad, es decir, que consideren realmente la vida y las necesidades de los estudiantes. Por supuesto que esto no debe servir como excusa para abstenernos de cuestionar los currículos escolares trabajados con los más jóvenes; su educación debe ser tan respetuosa de su libertad, sus posibilidades y necesidades, como aquella elaborada con personas adultas. La EDA no deberá cargar con el peso de la mediocridad de ciertas instituciones educativas para menores, pero ciertamente se encontrará abocada a la articulación de programas que no cometan el mismo error.

Así pues, siguiendo estas afirmaciones, ¿qué podría ofrecer una educación con adultos para sus estudiantes, a modo de labor social, cuya importancia es semejante a la de la educación ofrecida para los menores de edad? Este interrogante nos exige tener en cuenta otras características de la población con la que trabaja la EDA, como lo son un alto porcentaje de mujeres, de las cuales la mayoría tienen y son responsables por hijos o nietos (como la mayoría de los pocos hombres que allí encontramos); al igual que la marginalidad de los espacios donde se realizan estos programas donde habitan los sujetos, que en general implica dificultades económicas, socio-políticas y culturales.

Respecto a lo que hemos venido enunciando, la EDA podría ofrecer un conjunto de situaciones que reconozcan, como sugiere el estudio de UNESCO/UNICEF, la importancia del trabajo y la economía humanas –de sus exigencias y potencialidades– siempre en armonía con el bienestar de quienes los desarrollan; el valor de la dimensión territorial en la vida diaria⁴⁸, como derecho fundamental que nos permite desplegar nuestros proyectos –un negocio, una familia, un espacio para la creación artística, etc.–; las potencialidades de la comunión y la participación colectiva en los distintos procesos como estrategia de “descentralización”, una herramienta que amplía “la percepción que se tiene de sí mismo y de los demás” (UNESCO/UNICEF 36); la capacidad que tiene cada sujeto adulto de incidir favorablemente en la crianza y educación de sus

⁴⁸ Este estudio sobre la EDA, al enfocarse en las poblaciones urbano–marginales, enfatiza en el significado de la tierra, del predio para personas que son consideradas «pobladores», o incluso «invasores» como no pocas veces hemos escuchado decir; esto por las circunstancias violentas y usualmente no legales en las cuales empezaron a habitar sus viviendas en los márgenes de la ciudad, las cuales suelen “ser el referente principal de sus desvelos y organizaciones” (UNESCO/UNICEF 44) . Esto sucede, por ejemplo con los habitantes de El Codito.

hijos, tomando las herramientas de su propio proceso de aprendizaje; y –entre muchos otros aspectos que no nos detendremos a anotar–, la agencia que tienen las organizaciones entre varias personas respecto a la construcción de saberes de grupo, conocimientos que surgen del ejercicio de entrar en relación con nuestro entorno social y transformarlo⁴⁹.

¿Qué circunstancias de las realidades de los sujetos –de los y las estudiantes– han obstaculizado estos procesos y derechos que la EDA se propone reforzar? Por una parte, como el texto mismo se encarga de enfatizar, existe una tensión clara entre esa entidad dual –a la vez anónima y personificada– que llamamos Estado y la vida de los sujetos que figuran como beneficiarios de la EDA, principalmente por la deficiencia en el compromiso estatal de garantizar un servicio público educativo para la totalidad de la población. Adicionalmente, agregamos una segunda y tercera tensión: la que sostienen con su núcleo familiar, caracterizado por ser facilitador u obstaculizador de la relación entre los sujetos y la escuela; y con esta última, la cual funciona tanto como garantizadora de una formación de calidad, como reproductora de procesos excluyentes y no integrales.

Así pues, la articulación de dichas entidades con la vida de los sujetos que hacen parte de la EDA, está lejos de haber sido armoniosa. Al decir esto estamos considerando circunstancias como las de María Eugenia, una mujer que desde muy pequeña tuvo que adaptarse a una vida de servicio en el hogar, una entre hermanos varones, una madre obediente ante las exigencias de su esposo, y un padre que simpatizaba poco con la idea de que su hija tuviese una formación distinta a la que construía día a día ordeñando, preparando comidas y aseando. Una vida en el campo, donde la escuela encuentra dificultades para recibir a la totalidad de los niños y jóvenes que, según solemos pensar, deberían acceder a ella; donde usualmente la presencia del Estado y de sus políticas de educación se pierde entre los abundantes pastizales.

Las vivencias de María, una jovencita que asumió la responsabilidad de su educación formal con la ayuda de su abuela, quien la inscribió a una escuela cuyo horario apenas podía cumplir entre una y otra labor; no distan de otras a las cuales entramos en contacto sábado a sábado por las narraciones de los distintos estudiantes. Los oímos hablar de las dificultades

⁴⁹ La mayoría, sino todos estos propósitos de la EDA son vigentes en el escenario de la universidad. Allí, adultos con otras condiciones de existencia social, con otros planes educativos y espacios de aprendizaje distintos a los de la EDA, requieren medidas semejantes a las que propone la EDA. En tal sentido, nosotros como maestros – y estudiantes universitarios – no vamos ignorarlas; debemos reforzar sus alcances.

económicas y normativas para acceder a un servicio público educativo, de la mano de las restricciones impuestas por sus padres –en ocasiones por sus tabúes o debido al miedo constante frente a la inseguridad pública en ciertas zonas–. Conversamos de maternidad y paternidad tempranas; nos comparten lo inevitable de la postergación de su proceso escolar, mientras que nosotros nos preguntamos cómo dialogar con dichas variables, cómo comprender y trabajar con aquellas circunstancias, teniendo en cuenta nuestra propia condición de sujetos adultos con una responsabilidad laboral en este ámbito educativo.

¿Qué podemos aportar nosotros, aprendices y maestros, para que este caso de la EDA del cual participamos refuerce la efectividad de su labor respecto a los sujetos con quienes trabaja y las circunstancias en las que se desarrolla? Para responder a esta pregunta, comenzamos por reconocer que quienes aquí reflexionamos somos herederos del ambiente ideológico de una clase social media-alta, es decir, de las creencias y los paradigmas que nuestros padres cultivaron en nosotros, atendiendo a sus aspiraciones sociales y económicas, acerca de nuestro desenvolvimiento como seres humanos. En el proceso de este último, la educación institucional –básica, media y superior– tiene un papel fundamental; esto dado que se considera como conducto directo de acceso a un empleo y, por consiguiente, a unos bienes materiales y culturales necesarios para conservar o enriquecer una suerte de esencia de clase. Aún más, recibimos el peso de su importancia como un deber con la sociedad en la que crecemos, puesto que hemos sido enseñados a relacionar la idea de la incompetencia en el escenario público social, con la carencia de un proceso educativo formal.

No obstante, otras circunstancias de nuestras vidas –lo que incluye, para ambos, el acceso a una carrera universitaria enmarcada en las Ciencias Sociales y el privilegio de disponer de tiempo para indagar en otras opciones de formación a través de lecturas, clases, conferencias, etc.; y para Federico el haber sido educado en casa, por sus padres, hasta los siete años– nos han conducido a valorar y confiar en actividades distintas en la trayectoria del desarrollo humano, como lo son el intercambio educativo con objetos y espacios no tradicionales o formales, y la autodidáctica, entre otros. Es por esto que nuestro primer paso necesariamente sería afrontar que nos encontramos ante un horizonte mucho más amplio y rico de opciones para el desarrollo humano, sin descartar las circunstancias que nos hacen reconocerlo como distinto. Estas últimas componen lo que solemos llamar “historia personal”, e intervienen en nuestro presente; entran en

diálogo con el mundo que habitamos como sujetos –a nivel económico, cultural, social y político– el cual se compone de realidades nos permiten configurar nuestro paradigma existencial, nuestra mirada frente a lo que conocemos y experimentamos, y el carácter de nuestra disposición frente al mundo.

Este diálogo constante entre una historia personal y un contexto, del cual hemos venido hablando, se pone intencionalmente en evidencia en la participación social de cada sujeto mediante sus discursos⁵⁰, o se deja intuir a través de los mismos. Una vez tomamos consciencia de aquello y tenemos en cuenta que en cada una de nuestras intervenciones con fines comunicativos, dejamos traslucir este diálogo –que implica una tensión fundamental–, estamos configurando una postura frente a nuestra realidad. Consideramos dicha postura subjetiva como la disposición corporal –mental, física, espiritual, emocional– con la que el sujeto se muestra como conocedor atento de su contexto presente y del modo como se relaciona con este, apelando a su historia personal; algo más complejo que el bien conocido “punto de vista”. Finalmente, podríamos asumir que está relacionada con la «consciencia intencionada» de Freire puesto que supone ese equilibrio entre la auto-observación y la atención a lo que está más allá del yo.

Así, volviendo a la cuestión de la EDA, maestros y estudiantes –los adultos de este tipo de educación– nos constituimos como sujetos más que presuntamente activos y participativos, cuando nos ejercitamos en el constante reconocimiento de esa postura subjetiva que adoptamos frente a nuestra existencia; cuando sopesamos sus efectos y alcances sobre las distintas situaciones en las que nos insertamos con otros sujetos. Hay que tener en cuenta que, lejos de ser una postura cerrada y hermética, esta puede variar en la medida en que tomamos y valoramos nuevos elementos de nuestro contexto, que es histórico y, por lo tanto, está en constante devenir, tanto como nosotros. Estas nociones nos interesan dado que en la escena de una clase nuestras posturas subjetivas entran a jugar e interactúan entre sí en la composición de actividades, proyectos, y experiencias comunes de aprendizaje, confiriéndonos un nivel de responsabilidad similar al que asumimos en otros escenarios de nuestras vidas. Es un enfoque para comprender la verdadera significación de *ser adulto* en la educación, que sin embargo no está exento de ser pensado, con ciertas modificaciones, para otros sujetos educativos.

⁵⁰ Revisar nota al pie de página No. 38, página 53.

Sinteticemos. Los *quiénes* de esta Pedagogía de la confianza somos sujetos adultos, con circunstancias existenciales diversas que, no obstante, compartimos el interés por una situación educativa específica. Participamos de la escena de una clase con la consciencia de que es con nuestras posturas subjetivas con las que entramos en contacto, dialogamos, nos encontramos y nos reconocemos de manera significativa, para desenvolvemos en nuestro proceso de desarrollo como proyectos humanos; un proceso en el que ya hemos avanzado significativamente. Así pues, la escena de una clase se torna para nosotros en una realmente heterogénea, en donde coexisten todas estas posturas subjetivas, distintas entre sí, y la vocación de cada una de estas para mostrar su condición emergente y significativa en la esfera social. En las clases, la participación de cada sujeto es –y solo puede ser– activa, voluntaria y consciente, tal como lo espera la Educación de Adultos para nuestro siglo XXI, con el propósito de hacer cada vez más evidente el potencial de este proyecto, en tanto labor social para el bienestar y provecho de una comunidad.

Un poco de picante para el plato

Una vez creímos haber concluido nuestra primera preparación, la probamos y notamos que su sabor era, a pesar de todo, algo confuso. Le faltaba algo de picante para que sus ingredientes resaltaran –como lo soñábamos– en el paladar de nuestros lectores. Así que probamos de nuevo y empezamos a detectar los vacíos de la preparación. Retomando la reflexión respecto a nuestro caso específico al interior del proyecto ColombiaCrece, surgieron las siguientes preguntas: ¿Qué retos encontramos, cada uno de nosotros, en el proceso de continuar elaborando nuestra postura subjetiva y de tomar consciencia de la misma durante un curso de literatura? ¿Cuáles, en la interacción con otros sujetos y sus posturas? ¿Qué cualidades del enfoque que hemos venido perfilando podrían beneficiar estos procesos?

En este punto hace su entrada la maestra en cocina teórica de la moral, Judith Butler, invitada por nuestra tutora –profesional en gastronomía literaria– Liliana Ramírez. El aderezo que trae para nosotros se titula *Dar cuenta de sí mismo. Violencia crítica y responsabilidad* (2009), en el cual identificamos el especial picor de una cuestión: la relación entre subjetivación y normatividad, es decir, el surgimiento de los sujetos al interior de unos marcos reglamentarios que les permiten existir como tal. Puede parecer extraña la inclusión de esta referencia, puesto que tiene como punto de partida la preocupación por el funcionamiento de unos fenómenos humanos que hasta este momento, no habían sido ni siquiera ligeramente mencionados: la moral

y la responsabilidad ética de los sujetos que conviven en sociedad. Lo cierto es que tenemos no pocas razones para agradecerle a esta lectura por las reflexiones que despertó en nuestra investigación, haciendo resonancia en ciertos puntos clave de esta Pedagogía de la confianza. Motivados por este descubrimiento, decidimos enlazarla con nuestra elaboración culinaria y he aquí el resultado.

Para empezar, traeremos sobre nuestra tabla de cocina los términos fundamentales con base en los que elabora Judith Butler, su propuesta respecto a ese «dar cuenta de sí mismo». En primer lugar, hablaremos de los «marcos de referencia», terrenos sobre los cual suceden la escenas de reconocimiento entre distintas personas. Estos se constituyen de la mano de cierto «régimen de verdad»⁵¹ –es decir–, de unas normas que no determinan, pero sí influyen en las decisiones que, como sujetos, tomamos para auto-conocernos:

En cierta medida, esos términos [aquellos que constituyen el régimen de verdad –sus normas–] están fuera del sujeto, pero también se los presenta como las normas disponibles por medio de las cuales ese reconocimiento de sí mismo puede producirse, de manera que lo que puedo «ser», de modo muy literal, está restringido de antemano por un régimen de verdad que decide cuáles serán las formas de ser reconocibles y no reconocibles. (...) Aunque ese régimen decida por anticipado qué forma puede tomar el reconocimiento, no limita totalmente esa forma. (...) En ese sentido, las normas no nos deciden de una manera determinista, aunque sí proporcionan el marco y el punto de referencia para cualquier conjunto de decisiones que tomemos a continuación. (Butler 37)

En otras palabras, las normas de ese régimen de verdad proporcionan el lugar desde el cual tomamos las herramientas para reconocernos y reconocer a los demás. Tanto el régimen, como el marco, y las relaciones que en su interior sostienen los sujetos, son históricos. Esto significa que las fuerzas que allí operan son posibles porque existen unas «prácticas del ahora»⁵² –unas acciones actuales y cotidianas– que las respaldan; prácticas con el suficiente poder y efectividad para crear códigos y normas sociales de largo alcance. Si, por ejemplo, estamos hablando de un marco en el cual opera el idioma español como un código normativo que

⁵¹ Siguiendo al Foucault de la década de los ochenta, Butler plantea estas reflexiones respecto a lo que es un régimen de verdad.

⁵² «Prácticas del ahora», es decir, prácticas en uso, en vigencia en un presente histórico específico con el cual están relacionadas.

condiciona nuestra interacción, diremos que la fuerza que este tiene sobre las vidas de los sujetos que lo utilizan, se sustenta precisamente en su empleo constante, del día a día.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, entendemos que vivimos insertos en una red de códigos, normas y leyes –unos con mayor aceptación y aparente universalidad que otros– que configuran nuestros marcos de referencia existenciales. Por ejemplo, el marco referencial de María está constituido, entre otras cosas, por una serie de nociones y prácticas acerca de lo que es *ser mujer* en una familia campesina con ciertas dificultades económicas; circunstancias que sin duda corresponden a una normatividad vigente que las organiza y las define, a ciertos códigos socio-culturales que probablemente se han venido asentando por generaciones. Es inevitable pensar que todo esto trasciende y se inserta en nuestros discursos, en nuestra enunciación, con la que nos ponemos en contacto con otros sujetos, dando cuenta tanto de unas circunstancias, como de un conjunto de normas, códigos y leyes que las configuran de tal o cual forma, aun cuando no lo hagamos de manera consciente.

De vuelta a nuestro caso⁵³, pensemos que quienes participamos de una clase –en tanto escenario local y específico normativizado que compartimos en este momento de nuestras vidas– lo hacemos utilizando los códigos, normas y leyes que traemos de nuestras historias personales, en las que fuimos educados para corresponder con unas verdades vigentes en nuestro entorno. Participamos con unos códigos lingüísticos, unas categorías de pensamiento, unos protocolos, principios, etc. Muchas veces, esta multiplicidad de códigos y normas coinciden entre sí en gran medida, puesto que compartimos, a nivel medianamente directo, un contexto socio-cultural determinado por su historia pasada y actual. Veremos que, por lo menos aparentemente, utilizamos un mismo idioma, tenemos referencias culturales similares –dado que habitamos un mismo país y una misma ciudad–, entre otras cosas. Si consideramos estas ideas, pensaríamos que no resultaría complejo relacionarnos y reconocernos haciendo uso de dichos paradigmas normativos. No obstante, como veremos pronto esta cuestión tiene aún muchísimos matices.

⁵³ Quizás es momento de aclarar que la propuesta teórica de Butler no hace referencia a ningún caso específico, sino que busca producir conclusiones más o menos generales sobre lo que significa «dar cuenta de sí mismo»; conclusiones que, por supuesto, deben ser sopesadas en cada caso particular. Por consiguiente, el ejercicio que aquí realizamos guiándonos con sus ideas –las cuales nos permiten una nueva entrada al análisis de nuestra situación–, es uno de tantos que podrían proponerse.

Continuemos, primero, desglosando el concepto «sujeto», sobre el cual comprendemos que Butler sugiere un doble sentido. Por una parte, lo significa como condición social temporal y relacional del individuo, inevitable de por sí, gracias a la cual el *yo* se entiende como realidad dependiente del *otro* y de *lo otro* –instituciones, normas, etc. –. Así mismo, Butler comprende al sujeto como materia y como tema de la narración que el individuo hace de sí mismo. Esta narración es la enunciación de aquello con lo que se identifica y se cuenta a sí mismo el individuo –y, por supuesto, a los demás–. Y no hay narración –relato de sí– sin materia; una materia en relación.

El individuo no puede narrarse sino como sujeto, como sujeto que reflexiona sobre lo que comprende de sí mismo y sobre sus relaciones con el mundo. Ninguno de nosotros puede contar la historia de sí –identificarse–, sin hacerlo poniendo en evidencia su condición de realidad relacionada con otros sujetos y con ciertos contextos históricos y normativos. Aún más –como argumenta Butler– teniendo en cuenta que “...los propios términos que utilizamos para dar cuenta, y de los que nos valemos para volvernos inteligibles para nosotros mismos y para los otros, no son obras nuestra...” (Dar cuenta de sí mismo 35). Términos como «hombre», «mujer», «madre», «estudiante», «maestro»; no los inventamos nosotros –nos anteceden, así que los heredamos–, pero sí los utilizamos día a día para identificarnos.

En tercer lugar, mientras contemplamos como este complejo ingrediente nos muestra su composición vital, proseguimos a explicar la famosa «normatividad»: un esquema de códigos y reglas, producto de unas prácticas sociales –ejercicios que producen sociedad, como el saludo, el uso de vestimentas, el seguimiento de unos horarios, etc.–, cuya fuerza ejerce un poder configurativo sobre las realidades de los sujetos. La normatividad es el conjunto de parámetros de existencia y reconocimiento que consideramos socialmente «válidos», y que varían según el contexto socio-cultural de los sujetos. En ocasiones, no obstante, estos empiezan a perder su efectividad sobre la vida de una comunidad, constituyendo lo que llama Butler, apoyándose en las reflexiones de Theodor W. Adorno, de su libro *Problems of Moral Philosophy*, «el problema de la moral»: la crisis del horizonte normativo que guía la conducta de los sujetos y su interacción. Y he aquí, finalmente, los dos conceptos más elaborados por la autora que procederemos a descomponer en nuestra tabla de cocina: «el reconocimiento» y «la moral».

El reconocimiento –siguiendo a Butler– incluye la interacción entre un sujeto y otro. Este evento es multidireccional: cuando me reconozco, lo hago respondiendo a la interpelación que un *otro*⁵⁴ –que reconozco– me hace, reconociéndome. Estos procesos surgen en un marco de relaciones y normas que fueron formuladas antes de que los sujetos existieran, por lo que resulta imposible la comprensión absoluta de dichos parámetros y, por consiguiente, de quienes los utilizan. Allí se apoya Butler para afirmar que nuestros encuentros están siempre condicionados por circunstancias que nos exceden como sujetos e imposibilitan la transparencia absoluta del reconocimiento mutuo y propio. Cuestión que, consideramos, plantea una suerte de reto para nuestra voluntad y nuestras posibilidades.

Estas reflexiones nos llevan a continuar perfilando nuestra clase como un escenario en el cual ciertos códigos y normas establecen los límites de nuestros intercambios. Así pues, nos interpelamos con un lenguaje que no inventamos, utilizando convenciones anteriores a nosotros, como por ejemplo, el usual saludo para empezar el día. Esto comienza desde el momento en que nuestros sentidos captan la presencia del otro –lo ven, lo escuchan, lo huelen– y aceptamos que aquello que percibimos lo *podemos* comprender, como una entidad que cuenta con una forma similar a la nuestra –la de un ser humano–, aunque no tengamos acceso a la totalidad de lo que es sujeto *es*. Luego nos relacionamos en el diálogo, para el cual compartimos un mismo idioma y unas referencias culturales más o menos semejantes que están imbricadas en nuestros discursos y permiten su existencia. Pensar estas circunstancias nos conduce a contemplar una complejidad estimulante, que existe permanentemente en nuestros encuentros humanos, sobre la que pocas veces tomamos consciencia.

Así mismo, en el curso de nuestra interacción sábado a sábado, se van revelando otras condiciones menos universales, pero cuya función es igualmente normativa: las premisas que sostienen el funcionamiento de la situación educativa en la que nos encontramos, todos aquellos acuerdos respecto al funcionamiento de una clase, que fueron elaborados antes de nuestra llegada a dicho escenario. Es nuestra apuesta pensar que no solamente utilizamos códigos y normas que

⁵⁴ La autora utiliza este término, para referirse a la acción específica que tiene lugar en un evento de interacción y reconocimiento entre los sujetos, gracias a la cual cada uno se dirige al otro inquiriendo respecto a alguna cuestión, buscando una respuesta o una explicación. Lo define de este modo, distanciándose de Nietzsche y su concepto «interlocución», según el cual esta interacción está necesariamente mediada por una acusación, de parte de uno de los sujetos, cuya autoridad está legitimada por un sistema de justicia; lo que genera que la respuesta esté condicionada por el miedo del otro sujeto a recibir un castigo.

son anteriores a nuestra existencia en este mundo y que de manera general organizan nuestra percepción respecto a lo que es, por ejemplo, *ser humano*, *ser mujer*, *ser hombre*, etc.; sino que, en el curso de nuestras vidas, entramos en relación con normas y códigos que fueron elaborados por pequeños conjuntos de sujetos, para el funcionamiento de micro-escenarios como el que nos reúne en ColombiaCrece, como el curso de Literatura en particular.

Nos referimos a las condiciones que producen el perfil de este contexto, las cuales se sustentan en las prácticas que voluntarios y estudiantes realizan jornada a jornada. Por ejemplo, la relación entre estudiante y maestro; la estandarización de procesos, como la calificación; horarios y espacios que configuran el trabajo. Al igual que, al nivel de un curso, el uso obligatorio de un pensum para el estudio de la literatura. Son estas algunas de las normas que influyen en el reconocimiento que se produce entre los participantes de dicha situación y que, de ser puestas en duda, podrían generar un problema moral para la pequeña comunidad que con ellas se organiza y gracias a ellas se reconoce de una manera específica.

Estas consideraciones respecto al reconocimiento. ¿Y la moral? Sobre este último concepto diremos, siguiendo a Butler, que es “...un conjunto de reglas y equivalencias...” (Dar cuenta de sí mismo 29) de la vida de un ser humano, que da cierto carácter a sus acciones. ¿Cuál es ese carácter moral de las acciones humanas? Es aquello que, según Foucault –a quien cita Butler– motiva al sujeto a revisarse y tomar una postura frente a un precepto –código, norma, convención– que desea seguir. En otras palabras, el carácter moral de las acciones de un sujeto, es lo que lo motiva a realizar aquello que llama Foucault «prácticas de sí»: ejercicios de autoconstrucción –de auto-creación– que lleva a cabo el sujeto, en las oportunidades en las que se piensa a sí mismo frente a sus acciones.

De esta manera, la moral se conecta con la cuestión del reconocimiento, poniendo sobre la mesa la siguiente pregunta: ¿cuáles son las formas posibles que puede adoptar un sujeto y en las que puede reconocerse y reconocer a otros, al interior de un contexto normativizado? Butler diría: aquellas formas que las condiciones del contexto le permitan adoptar, y que correspondan con las normas morales de comportamiento que este determina. Estas últimas me indican de qué manera debo comportarme con el otro, para ser reconocido. ¿Por qué? Precisamente porque en ese reconocimiento e interacción está en juego mi propia emergencia y posibilidad de participación al interior del contexto. ¿Y no es la cuestión de la participación de los distintos sujetos en cada clase

del curso Literatura, una cuya efectividad resulta vital para nuestra perspectiva de la educación con adultos?

¿Qué sucede entonces cuando dichas condiciones normativas “...dejan de ser obvias e indiscutidas en la vida de una comunidad...” (Butler 13)? Surge una nueva cuestión moral y se ponen en crisis aquellos parámetros que organizan la forma como nos comportamos, los cuales están en vigencia para tal o cual momento histórico específico. Desde nuestra perspectiva, parece inevitable que este tipo de tensiones se produzcan, ya que el carácter histórico propio de los contextos y los sujetos, implica la transformación de unos y otros con el paso del tiempo. Sin embargo, la dimensión de estas transformaciones no son siempre visibles⁵⁵, por lo que resulta necesario que más y más sujetos asuman una posición crítica frente a las condiciones insuficientes e inapropiadas del contexto que habitan, uno que les ha permitido surgir como tal, y –por consiguiente– tener las herramientas para comunicar su insatisfacción.

Así mismo, consideramos muy probables las divergencias referenciales entre los grandes marcos socio-culturales (mundiales o nacionales, e incluso regionales), y los pequeños escenarios de convivencia (una familia, una comunidad escolar, un pueblo), en un mismo presente histórico. Este segundo tipo de tensión también podría ser motor de cambios en unos y otros contextos, puesto que estos marcos están en inevitable diálogo a través de los encuentros que día a día sostienen los sujetos. No obstante, al igual que en el caso anterior, las transformaciones significativas no son sencillas, en especial las de los marcos más generales, y requieren de acciones concretas de sujetos con voluntad crítica. Incluso podríamos pensar que son aquellos momentos en los que un sujeto con disposición crítica expone sus referencias personales –aquellas que heredó de su contexto más cercano– al encuentro con otros códigos y circunstancias distintamente normativizadas, los que motivan el carácter cambiante de su postura subjetiva.

Respecto esta voluntad crítica de los sujetos, Butler nos dice que se trata de aquel momento en el que sujeto toma distancia frente a un régimen de verdad que le ha impuesto unas

⁵⁵ A lo que nos referimos con esta idea es a que –en ocasiones– los esfuerzos de los sujetos que motivan transformaciones críticas en las condiciones de su contexto, no logran ser conocidos por la totalidad de los habitantes de dicho contexto. Una y otra vez a lo largo de nuestra carrera universitaria, por ejemplo, fuimos testigos de asombrosos ejercicios críticos, llevados a cabo por sujetos cuya inconformidad con las condiciones de su contexto normativo parecía realmente poderosa y contundente. Sin embargo, pronto comprendimos que de nada sirven estos esfuerzos si no se acompañan de estrategias comunicativas llamativas, permeables y accesibles, para salir del ámbito académico y abrirse camino en la existencia de una sociedad; para aspirar a su visibilidad.

condiciones de las cuales no puede apropiarse por completo; lo que lo conduce directamente a ponerse en riesgo y “...hacer peligrar la posibilidad misma de ser reconocido por otros...” (Dar cuenta de sí mismo 38), aquellos que continúan acogiéndose al régimen de verdad puesto en tela de juicio. Ella agrega: “...cuestionar las normas de reconocimiento que gobiernan lo que yo podría ser, preguntar qué excluyen, qué podrían verse obligadas a admitir, es, en relación con el régimen vigente, correr el riesgo de no ser reconocible como sujeto o, al menos, suscitar la oportunidad de preguntar quién es (o puede ser) uno, y si es o no reconocible” (Butler 38). Exigirle a las normas –y, claro está, exigirnos a nosotros mismos y a nuestra posibilidad de dar cuenta de lo que somos– la pérdida de su estabilidad existencial.

Una vez más, queremos aclarar que somos conscientes de que esta hipótesis parece un tanto excesiva para el caso que estamos pensando. Sin embargo, no es descabellado considerar que pueden surgir cuestiones morales de gran importancia al interior de las clases, en tanto micro-escenarios normativizados, en dichas ocasiones en las que los sujetos consideran que los códigos que configuran sus instancias de interacción y reconocimiento resultan insuficientes e insatisfactorias. Códigos como los que se cifran en el pénsum, en los manuales de comportamiento, los espacios, horarios y categorizaciones de los sujetos implicados en el proceso. Ante esas circunstancias, una clase puede representar una oportunidad maravillosa para afirmar o trastocar su normatividad.

Para desarrollar mejor estas reflexiones, tomemos la idea de Butler que dice que “...el cuestionamiento del régimen de verdad mediante el cual se establece mi propia verdad es motivado, en ocasiones, por el deseo de reconocer a otro o ser reconocido por él. La imposibilidad de hacerlo dentro de las normas de que dispongo me da fuerza a adoptar una relación crítica con ellas...” (Dar cuenta de sí mismo 40). Esto sucede cuando sentimos que ciertos parámetros cuentan con la amplitud suficiente para representar a los sujetos que desean acoger, es decir que no son justos con la heterogeneidad del encuentro. Lo que se pone en juego con la voluntad de solucionar esta tensión es la validez de nuestra participación y las formas posibles que podemos tomar como sujetos dentro de una clase, así como la cualidad de las relaciones que establecemos entre nosotros y con los demás elementos de cada clase.

Esta crítica a la normatividad de un escenario –o alguna parte de ella–, que es motivada por lo que Butler llama «agencia ética de los sujetos», va tras la pregunta “¿quién soy yo?”, la

cual desemboca siempre –para Butler –en “¿quién eres tú?”⁵⁶ (Dar cuenta de sí mismo 41). Hacerse estas preguntas implica asumir la responsabilidad de estar siempre dispuesto a elaborar acciones morales que nos dispongan de una forma cada vez más justa hacia los demás⁵⁷, acogiendo las normas del contexto que nos contiene que sean apropiadas para hacerlo; pero, igualmente, resaltando la insatisfacción que las demás producen en nosotros, con la esperanza de que se transformen hacia algo más incluyente –que ofrezca mayores posibilidades de acción y comprensión entre los sujetos y su entorno–. Un reto como este, reflejado en nuestro caso, nos pone frente a frente con la necesidad de contemplar y diseñar, una y otra vez nuevas verdades para la construcción y comprensión de nuevas y distintas subjetividades, con sus respectivas posturas y posibilidades de interacción en cada clase; siempre en beneficio de nosotros –los sujetos– y de nuestra participación.

Finalmente, resta preguntar: ¿qué acción específica de los sujetos les permite ponerse en evidencia ante los demás y así, permitir tanto seguridades como dudas respecto a las condiciones que organizan dicha presentación? Butler nos recuerda que el relato que cada sujeto hace de sí mismo es una suerte de respuesta a una interpelación de otro sujeto. Este cuenta, no obstante, con una condición de opacidad. Por consiguiente, el intercambio entre varias de estas narraciones en un contexto histórico específico –como una clase y un curso de Literatura– requiere de la participación de cada sujeto de la mano su responsabilidad ética, aquella que le permite comprometerse con los demás a través de sus acciones, con la conciencia de que le está siendo negada la comprensión total del otro y de sí mismo.

Hasta este punto tenemos unas cuantas cuestiones. En primer lugar, ¿qué opciones podría proporcionar nuestro enfoque pedagógico y de trabajo con la literatura para que los sujetos que se encuentran al interior del contexto en el que este toma cuerpo, puedan gozar de sus oportunidades de participación y mutuo reconocimiento? Pregunta que se complementa con nuestro interés por saber ¿cuáles son las herramientas con las que contarían los participantes de este enfoque para desarrollar su responsabilidad ética frente a los demás y a sus relatos de sí aun con las limitaciones existentes? Y finalmente, desemboca en una sincera inquietud sobre la manera en

⁵⁶ A esta segunda pregunta llega Butler ampliando el cuestionamiento de Foucault por las posibilidades ontológicas del *yo*. En su opinión, siempre detrás de la pregunta por el *yo* implícita la pregunta por el *tú*.

⁵⁷ Es a esto a lo se refiere la expresión «agencia ética de los sujetos».

que estas cuestiones proporcionarían resultados satisfactorios para los sujetos una vez se encuentren fuera de la clase y el programa ColombiaCrece.

Una pizca dulce para concluir el plato

Ya que el picante ha despertado nuestras perspectivas, agreguemos un poco de dulce para cerrar con creces nuestra contrastada preparación, con la ayuda de una fórmula culinaria llamada Pedagogía del encuentro⁵⁸. «Pedagogía», sí, porque continuamos en las cocinas de la educación, ahora acompañados por los distinguidos chefs del Proyecto de pedagogía ignaciana y el experto gastrónomo, Leopold Prohaska. «Del encuentro», por su acogedor sabor a empatía y reunión, que nos recuerda a la sazón de la abuela. Así pues, llegamos a esta metodología pedagógica, llevados por la intuición y el buen gusto, para traerla inmediatamente a darle el toque final a nuestro primer plato.

La Pedagogía del encuentro⁵⁹ es una metodología pedagógica que propone el encuentro entre sujetos educativos como una cuestión fundamental para la enseñanza y el aprendizaje. Con esta, la variable «quiénes» de nuestra Pedagogía, pasa a acoger a un/a maestra/o y un grupo de estudiantes de manera aislada, a representar un encuentro de corporalidades dispuestas entre sí para un intercambio educativo significativo. Uno interior del aula de clase donde, según los autores de *Jóvenes y adultos*, “donde se constituye un vínculo organizado, especialmente delimitado y reglamentado que supone una relación de aprendizaje”, en el cual “la posibilidad de relacionarse (...) se ve afectada también por los tipos de contenidos, los modelos pedagógicos, las expectativas subjetivas y las condiciones formales del entorno, que afectan a los implicados” (Una pedagogía del encuentro 104). Partimos desde aquí para recordar a Butler, puesto que también la Pedagogía del encuentro trae a consideración la relación entre unos sujetos y el horizonte normativo en el cual están insertos, aunque esta segunda propuesta es mucho menos estricta en sus consideraciones de lo que supone dicha normatividad. Ahora, veamos que propone esta metodología pedagógica para dialogar con nuestras conclusiones actuales.

⁵⁸ *NdN*: Como el lector podrá recordarlo, esta teoría pedagógica fue sugerida por nuestra investigadora durante una de sus intervenciones del Capítulo II del presente trabajo.

⁵⁹ *NdN*: Nuestros autores toman para esta reflexión dos perspectivas de la Pedagogía del encuentro, entre las cuales elaboran puntos en común y puntos de divergencia: el libro *Pedagogía del encuentro*, de Leopold Prohaska, y *Jóvenes y adultos: una pedagogía del encuentro*, del Proyecto ignaciano. Este último estudia de manera específica una metodología implementada en la Pontificia Universidad Javeriana, en el diplomado que recibe el mismo nombre. Para más información consultar: http://www.jesuitas.org.co/noticia.html?noticia_id=1065.

La Pedagogía del encuentro –comenzando con Prohaska– toma como punto de partida los cuerpos como sistemas biológicos en sí –órganos, esqueleto, sentidos; existencias fisiológicas–, es decir, como materia viva; pero también como hogares de ideas, impresiones, lenguaje, expresiones, etc. Cuerpos con un rostro y una historia con la cual buscan hacerse reconocibles, para lo cual se disponen los unos ante los otros manifestando su capacidad de moverse para empezar a dialogar. ¿Qué los motiva a moverse? El reconocimiento de ese *otro*, de ese *tú*, en la medida en que se va encarnando un *yo* conocedor, reconocible, dispuesto a entablar una relación profunda y significativa a partir de dicho encuentro.

Siguiendo a Leopold Prohaska, distinguimos el encuentro humano como una cuestión cuyo sentido está en tener la capacidad de orientarnos hacia otras personas y entregarnos a ellas, ejerciendo nuestra libertad de decidir, de evaluar y tomar una postura frente a lo vivido. Calidad y poder de elegir, que resalta con insistencia la EDA, al considerarla parte fundamental de la agencia de las personas adultas en su educación y en su existencia en sociedad. No obstante, a esta capacidad de elección que nos conduce al encuentro, según Prohaska, sería apropiado equilibrarla con un poco del picor tan propio de Butler, quien plantea un matiz a la cuestión al decir que los sujetos se interpelan por su inevitable existencia relacionada y por el deseo de ser reconocidos y de reconocer, es decir, que esta situación no es exclusivamente motivada, sino que también es inherente a la existencia social de los sujetos.

Continúa Prohaska afirmando que para decidir encontramos requerimos de la mediación del lenguaje, de la palabra, como herramientas para superar la incomunicación y, por consiguiente, todo aquello que impida que un sujeto entre en conexión significativa con otro. Significativa en el sentido en que nos permite afectarnos con el encuentro y afectar a los demás, para generar acciones y aprendizajes que nos enriquezcan en nuestra formación como seres humanos. Esta consideración sería insuficiente para Butler puesto que para ella el lenguaje, aunque condiciona y permite el encuentro, así mismo puede ser un factor que distancie a los sujetos, que produzca irreconocibilidad entre ellos. Y qué decir sobre dicha conexión profunda que anhela Prohaska, la cual, siguiendo a la autora, estará siempre condicionada por la opacidad de los sujetos implicados; una condición que, no obstante puede ser sorteada con la consciencia de los sujetos respecto a su responsabilidad ética frente a los demás. Una consciencia que asume

que no habrá un conocimiento pleno del otro y que es necesaria una nueva disposición ética, para evitar el fracaso en el encuentro con el otro.

Por otra parte, también Butler considera que en el encuentro, cada sujeto pierde algo de sí. Siguiendo a Hegel, en su libro *Fenomenología del espíritu*, la autora acoge la siguiente idea: "... los encuentros que experimento me transforman invariablemente; el reconocimiento se convierte en el proceso por el cual devengo distinta de lo que era y, por ende, dejo de ser capaz de volver a ser lo que era. Hay, entonces, una pérdida constitutiva en el proceso del reconocer, dado que el «yo» se transforma merced del acto de reconocimiento..." (Dar cuenta de sí mismo 44). Retomaremos esto más adelante.

Tomando en cuenta estas primeras ideas sobre lo que es el encuentro, volvamos a centrarnos en su surgimiento en el ámbito pedagógico. Porque nacimos en un mundo que es histórico y que es cultural, estamos abocados a entrar a participar del reconocimiento con otros sujetos y con aquello que empezamos a identificar como nuestro entorno, partiendo de nuestra corporalidad. Esto nos conduce a valorar y configurar nuestra postura subjetiva frente al mundo, generando en estos procesos de encuentro aquello que llamamos aprendizajes. Y no hay otro ámbito en el que haya una intención tan clara sobre el aprendizaje que genera el encuentro intersubjetivo como el espacio pedagógico, puesto que es dentro de él donde empezamos a entrar en contacto con una fuerza de voluntad que refuerza esta intención. A esta última queremos apostarle al tomar como referencia la Pedagogía del encuentro.

Tanto Prohaska, como los/as autoras/es de *Jóvenes y adultos* plantean el encuentro pedagógico como un intercambio que demanda atención y disposición corporal, emocional, espiritual, física, energética, mental; y "...que pone en juego la formación, la alteridad y el diálogo, en el que se articulan las relaciones entre el saber-poder y se dan procesos de subjetivación en los actores del proceso formativo" (Alvarado Romero, Agray Vargas y Doria Cano 32). En otras palabras, una situación de mutua afectación en la que la elaboración y la negociación de saberes cobran efecto sobre en el mundo real de los participantes y sus subjetividades. Pensándolo de este modo, el encuentro pedagógico sería el espacio ideal para que sucedan acciones como "...la inclusión, el reconocimiento, la emergencia de polifonías y la búsqueda de la liberación personal..." (Alvarado Romero, Agray Vargas y Doria Cano 32); aquellas que le confieren el carácter significativo que resaltan estas referencias teóricas.

En pocas palabras, la Pedagogía del encuentro podría ser pensada como un enfoque que busca hacer provecho, precisamente,

... [de aquellos] límites de nuestros esquemas de inteligibilidad, [de ese] ámbito donde nos preguntamos qué puede significar proseguir un diálogo en el que no es posible suponer ningún terreno compartido, en el que nos encontramos, por decirlos así, en las fronteras de lo que conocemos, pero de todas maneras necesitamos de recibir y ofrecer reconocimiento: a alguien que está allí para ser interpelado y cuya interpelación debe admitirse. (Butler 36).

Al respecto de esta conclusión, no sobra agregar que, aunque esta propuesta pedagógica no desconoce los “...factores colectivos, leyes, normas, ideologías, posturas y comportamientos socioculturales...” que condicionan nuestras acciones, también propone como necesario considerar “...la disposición íntima personal [de cada sujeto]: autoimagen, temperamento, carácter, creencias, emociones...” (Alvarado Romero, Agray Vargas y Doria Cano 96). Estas últimas características, si bien están igualmente condicionadas en alguna medida –como la autoimagen o, siguiendo a Butler, el «relato de sí»– están mucho más cerca de la voluntad transformadora que sobre ellas puede ejercer el sujeto, puesto que son menos colectivas que las normas, las leyes y los factores colectivos.

Como metodología pedagógica, esta opción se propone generar “...un contexto común de interacción que permita la diversidad de perspectivas y contemple las diferencias intrínsecas...” (Alvarado Romero, Agray Vargas y Doria Cano 107) entre los sujetos participantes. ¿Qué herramienta sugieren estos pedagogos para contrarrestar las dificultades del reconocimiento que pueden tener lugar en este contexto y garantizar la calidad del encuentro pedagógico? «Calidad» en el sentido de «funcionamiento adecuado» del encuentro, que concuerde con las intenciones de los sujetos que de él participan. Para ello, estos/as autoras/es optan por confiar en esa capacidad humana que llamamos «la imaginación». Con la imaginación, nos dicen, somos capaces de movernos “...más allá de las fronteras de la identidad...” (Alvarado Romero, Agray Vargas y Doria Cano 204) –posturas subjetivas y relatos– para incluir en nuestra esfera de reconocimiento cosas que parecían ajenas.

En tanto evento cuya significancia requiere del ejercicio de la imaginación, el encuentro se concreta dialogando, reconociéndonos los unos a los otros como sujetos «válidos» para la

convivencia y la construcción de vínculos de empatía y aprendizaje; guiados por ese deseo de conocer y conocer-nos. Sin embargo, no debemos olvidar que también es de la consideración de estos pedagogos –no precisamente de Prohaska, pero sí de los autores de *Jóvenes y adultos*– que en ocasiones, durante el proceso de este encuentro pedagógico, nos desencontramos. ¿De qué manera? Con el uso de enunciados que nieguen alguna de las partes, que las oculten bajo categorías sesgadas o impidan su participación auténtica. ¿Suena conocido? Sí, en el sentido en que aquellas circunstancias que según la Pedagogía del encuentro producen desencontros, se asemejan a las situaciones críticas de reconocimiento que refiere Butler. Una de estas sucede cuando el sujeto interpelado no reconoce la autoridad de quien lo interpela y guarda silencio frente a su interrogación; o transforma la relación de autoridad cuestionando el derecho del otro sujeto a conocer aquello que desea.

A esto agregan los/as autoras/es del proyecto ignaciano, una segunda idea. Resulta que también surgen desencontros cuando el intercambio se da en circunstancias no del todo favorables para su desenvolvimiento o es obstaculizado por factores tan aparentemente sencillos como pueden serlo un dolor de cabeza, alguna preocupación, la falta de tolerancia, entre otros. Condicionamientos menos colectivos que personales, que –sin embargo– afectan el intercambio de manera significativa. Por consiguiente, se necesita de un deseo real y constante por entrar en contacto con el otro en este ámbito pedagógico, que dé cuenta de una disposición para negociar con estas dificultades y convertirlas en herramientas para transformar las condiciones en las que se produce el encuentro. Negociar, decimos, puesto que lo más interesante de un desencontro es que se convierte en una invitación para que los sujetos asuman una mayor responsabilidad ética, o refuercen su voluntad de comprensión y produzcan transformaciones en las condiciones de sus intercambios.

Avanzados en estas consideraciones, pensemos: ¿qué tiene de particular un encuentro pedagógico entre personas adultas, con distintas edades, historias personales y posturas subjetivas? Por una parte, la variedad de experiencias, aprendizajes e impresiones cifradas en cada uno de los cuerpos participantes –tras años y años de vida– que constituyen su memoria corporal y subjetiva y que toman significancia para el escenario pedagógico cuando otro sujeto las puede reconocer y comprender. Esto sumado a la posibilidad de cada sujeto de reconocer sus capacidades de comunicación con los demás, es decir, las de narrarse y recibir otras narraciones en el proceso.

Pero, en especial, el modo en que cada uno de estos cuerpos se dispone para hacerse visible ante los otros, en mayor o menor medida, con sus prevenciones, sus deseos y expectativas, lo que implica que se debe actuar siempre con respeto y responsabilidad frente a dicha entrega mutua en la que no todo es comprensible, y, en especial entrar a cuidar de eso poco que se pone a nuestra disposición.

Estas circunstancias no son exclusivas del encuentro pedagógico, están presentes en la vida social de cada uno de los sujetos que de él participan. Día a día deberíamos ejercitarnos en afrontar y prestar atención a todo aquello que está implicado en nuestros encuentros, para hacer cada vez más clara esta disposición valorar, confiar y a sentir pertenencia por lo que allí se juega, puesto que nos invita a convertirnos en auténticos guardianes de lo que los demás nos entregan tras cada interpelación. No obstante, es debido a la condición de micro-escenario social que encarna este encuentro, que le atribuimos el potencial de ser una suerte de «laboratorio social». En su interior el sujeto puede ejercitarse en aprovechar y construir oportunidades de reinventarse a sí mismo y adquirir consciencia de su capacidad de transformar las condiciones de aquella micro-situación. Una vez fuera, estas habilidades desarrolladas le permitirán incidir de manera activa y éticamente responsable en los encuentros que genera con otras personas, e incluso, con objetos, escenarios, etc.

Para finalizar, los/as autoras/es *Jóvenes y adultos* agregan:

El encuentro no es causal: requiere una organización y una intención que orienta la afectación del otro y de lo otro. Por eso también se dice que esta pedagogía tiene una pretensión transformadora. No basta con querer considerar al otro ni con organizar los dispositivos pedagógicos en orden a este encuentro, sino efectivamente hacer algo con lo que se dice. Del reconocimiento de la diferencia, de la existencia del otro, se pasa a su asunción como otro válido, pleno de trascendencia y de poder, por el cual actúa sobre otros, sobre sí mismo y sobre lo otro. (Alvarado Romero, Agray Vargas y Doria Cano 168).

La prueba final

La pregunta por los *quiénes* de esta Pedagogía de la confianza, puesta en diálogo con estas referencias teóricas, se convierte en un reto gastronómico monumental. Adquiere el carácter de un encuentro pedagógico, con la potencia de una voluntad motora que busca reunir, acercar,

conectar, y desplegar para ello todas las estrategias necesarias, apoyándose en la imaginación para salvar la distancia y los límites de la mutua comprensión; a la vez que se forma en la consciencia de la relación que cada sujeto sostiene con unas fuerzas anteriores a él que organizan el momento del encuentro en el aula, unas que condicionan y complejizan la participación y el intercambio. Se ha puesto en tensión el contexto –nuestro encuentro pedagógico– en el que las posturas de los sujetos de este caso específico de la Educación de adultos, entran en contacto, con el sueño de complementar su proceso de formación educativa y de desarrollo como seres humanos.

Y no es solo teoría. A lo largo de nuestra práctica docente en ColombiaCrece hemos podido experimentar esa sensación contradictoria que generan las inmensas dificultades para hacer efectivos nuestros esfuerzos por transformar el las condiciones de cada clase y del curso en general para el beneficio de todos los participantes. ¿Qué buscamos con estas transformaciones? Elaborar un acontecimiento cuyos alcances negocien y posiblemente excedan los condicionamientos normativos del marco institucional e incluso algunos del marco social y cultural en el que nacimos, puesto que lo preparamos para acoger la heterogeneidad de posturas y relatos que allí toman cuerpo y se encuentran. ¿Qué camino tomar? Después de tantear y tantear, elegimos confiar. Tomar como lente y herramienta para nuestra pedagogía, la confianza. ¿Confianza en qué? En nosotros, los sujetos del curso. Pero sobre todo en las relaciones que somos capaces de elaborar o transformar con la situación que nos permite existir como sujetos educativos. Confiar en los procesos que elaboramos, en nuestra capacidad de imaginar y nombrar para expandir –así sea poco a poco– los límites de lo conocido y lo reconocible.

¿Cómo confiar en nosotros, en los demás y en nuestras acciones conjuntas? Tenemos, como argumentamos hace poco, modos de hacernos visibles ante los demás, de dar cuenta de nosotros mismos, los cuales están mediados por las normas y los códigos de nuestro contexto. Dicho con mayor claridad –siguiendo a Butler– resulta que al interactuar entre nosotros nos presentamos como sujetos expuestos, en primer lugar, puesto que somos seres sociales, es decir que contamos con una constitución corporal que participa de la esfera pública y está a la vista de los demás; e, igualmente, dado que siempre que producimos la descripción de lo que somos, lo hacemos en dirección a ese otro sujeto que me interpeló y, por consiguiente, estoy exponiéndome a él/ella con el lenguaje que utilizo, con el relato que elaboro.

Así pues, según Butler, estamos abocados a interactuar en una constante disponibilidad para perder algo y para transformarnos, situación a la que nos enfrentamos una y otra vez en el curso de nuestras vidas, pero que no resulta sencillo aceptar. ¿Por qué? Quizás porque hemos sido formados con el discurso de la prevención y la autoprotección, del recelo de lo propio en la relación con el otro. Ante tal creencia Butler nos invita a pensar que “...nuestra situación política...”, es decir, nuestra condición social, de vida en comunidad “...depende de la mejor manera de manejar –y honrar– esa constante exposición...” (Dar cuenta de sí mismo 50). ¿Cómo la honramos? Ejercitándonos en la responsabilidad ética que implica ser vulnerables y reconocer a otros sujetos gracias a su exposición y vulnerabilidad. Estando dispuestos a perder una parte de nosotros cada vez que entregamos nuestro relato a quien puede reconocernos, dando cuenta de lo que somos y afrontando, además, que nuestras narraciones son portadoras de cierta ficción, que corresponde a la imposibilidad de comprender la totalidad de las condiciones de nuestro surgimiento, de nuestro origen.

Por consiguiente, el modo en que podemos confiar en nosotros, en los demás y en las relaciones que entablamos debe ir siempre de la mano del reconocimiento de dicha exposición y la voluntad de honrarla; entre otras cosas, para transformarnos, como lo desea la Pedagogía del encuentro, en este escenario de intercambio entre posturas y contextos que es cada una de nuestras clases: nuestro laboratorio social. ¿Estamos dispuestos a tomar consciencia de dicha condición de exposición y vulnerabilidad, puesto que –en realidad– no *podemos* evitarla? ¿Lo haríamos para poder reflexionar sobre las posibilidades de relación y participación que esto implica para cada uno de los sujetos al interior del curso y sus clases? Quizás este sea uno de los puntos más importantes sobre el cual desplegar las respuestas a nuestras preguntas previas. Para ello continuaremos perfilando nuestro enfoque pedagógico, atendiendo ahora al corazón de su propuesta.

3.1.2 Segundo Plato: ¿Cómo y con qué confiar?

Una vez elaborada nuestra entrada al banquete, la cuestión de *con quiénes y por qué* hacer esta Pedagogía de la confianza; la dejaremos un tiempo en reposo, para atender al succulento *cómo*. *Cómo*, es decir, con qué procedimientos vamos a cumplir nuestras intenciones en la puesta en escena clase a clase; qué ingredientes mezclaremos para otorgarle la sazón adecuada. Para resolver este segundo interrogante partamos de una de las ideas principales de nuestro primer

plato: todo sujeto se encuentra inmerso en el armazón normativo de un contexto que hace posible su surgimiento y su relación con otros sujetos. ¿Qué sostiene este armazón? Lo sostienen unas prácticas en constante ejecución, que se encargan de justificarlo y evitar que se desvanezca; que corroboran la vigencia de sus normas y códigos. ¿Qué tipo de prácticas? Al interior de una clase, por ejemplo, el uso de un lenguaje común hablado y escrito –incluso, corporal–; el seguimiento de un protocolo que incluye un saludo, unas disposiciones corporales –sentados, en filas o en círculo, de pie–, unas categorías –maestro, estudiante–, unos ritmos y medidas de participación y una despedida.

Siguiendo estas ideas, manejar una metodología pedagógica del encuentro y la confianza implica entrar en la escena contextual de una clase –donde operan ya unas prácticas sociales– en la búsqueda de un lugar para cada uno de nosotros y para las relaciones que podamos generar, con todas aquellas intenciones que hemos venido perfilando. ¿Cómo? Con otras prácticas. ¿De qué tipo? Literarias, puesto que la literatura como pregunta es nuestra especialidad y –como explicamos en nuestro primer y segundo capítulos– es el punto de partida que elegimos y con el cual hemos venido experimentando. Por consiguiente, a este segundo plato le llamaremos Prácticas literarias, haciendo honor también al título de nuestro taller de cocina: los Estudios Literarios; al igual que al campo cultural y del saber –o mejor dicho, del sabor– que nos acogió alimentándonos diariamente en nuestras búsquedas: la literatura. ¿Qué papel pueden jugar unas prácticas específicamente literarias en dicha búsqueda?

Como estudiosos de la literatura y futuros profesionales con aspiraciones de participar activamente de un camino educativo, conocemos bastante bien la importancia otorgada a la cuestión del objeto literario. Esta, en pocas palabras, surge de la pregunta “¿qué es literatura?”, que es la responsable de la elaboración de infinitos corpus y cánones al rededor del mundo; al igual que de la tensión entre géneros, tipos de lenguaje, voces, culturas, lenguas, etc. Así, la pregunta por el significado del concepto «literatura» usualmente se transforma en una pregunta por los productos, y específicamente, los productos escritos que pueden encajar en dicha categoría. Esto –quizás– por un afán de poder percibir claramente dicho conjunto, para que sus límites disciplinares no se extingan en la imprecisión de lo no palpable. Frente a aquella perspectiva, nos disponemos a plantear otro enfoque de estudio y creación, que evidencie su atención en los procesos que pueden tener lugar al interior de dicho conjunto.

Retomemos nuestra apuesta por pensar la literatura como una ciencia o campo complejo del saber, que elegimos de la mano de Fernando Vázquez y su *Enseñanza literaria*. Campo, en tanto espacio estructurado e imperceptible que se configura entre los distintos procesos relacionados con lo literario. Red de esfuerzos y acciones humanas y sociales, elaborando saberes bajo el rótulo «literatura». Es decir, sistema: el sistema literario que es campo y es ciencia, a la vez. A este último concepto en específico accedimos a través de cierto chef de la cultura, cuyos métodos culinarios son supremamente estimulantes a la hora de trabajar con ella. Nos referimos a Itamar Even-Zohar, de cuya preparación especial, *Polisistemas de la cultura*, tomamos algunos hábitos de cocina que explicaremos a continuación.

Para comprender a Even-Zohar, hay que partir de su análisis sobre la cultura como un conjunto de bienes y herramientas, al cual nos acercamos con el primer capítulo de su obra: *Literatura*. Según esta hipótesis, la cultura es aquello que se puede poseer por medio de unos bienes –tanto materiales como «semióticos» o «simbólicos»– cuyo valor y prestigio los avala un “mercado acreditado” (Even-Zohar 77) –es decir– “una red relacional de poder capaz de determinar la suerte de un producto”, compuesta por “un conjunto de consumidores” que son más que “una mera suma de individuos” (Even-Zohar 145). Estos bienes permiten que su poseedor se identifique como una persona *culta*, en la medida en que se han hecho socialmente canónicos por su valor.

La cultura vista desde esta dimensión de su existencia –la de bienes materiales e inmateriales– se convierte en algo que enriquece y otorga prestigio a quien lo posee. Es aquello de lo que se puede ostentar; que se valora positivamente a nivel colectivo. Esto nos lleva a pensar que los bienes de la cultura se vuelven deseables para más y más personas, en la medida en que son ostentados como tarjeta de ingreso a un círculo privilegiado dentro de dicho polisistema –sistema compuesto de varios sistemas– que es la cultura.

Así mismo, constituyen la cultura unas herramientas “...para la organización de la vida, a nivel colectivo e individual...” (Even-Zohar 77). El autor las presenta como herramientas «pasivas» o «activas», teniendo en cuenta que las primeras “...son procedimientos con cuya ayuda la «realidad» se analiza, se explica, y llega a «tener sentido» para los seres humanos...” (Even-Zohar 77), cumpliendo la función de otorgarle una organización estructural a nuestro pensamiento en el momento en que buscamos darle significado al mundo que nos rodea. Son un

conjunto de señales que interpretamos, de la misma manera que probamos un caldo para saber si hace falta algún condimento, o introducimos un utensilio en alguna preparación para cerciorarnos de su consistencia. Así mismo, las herramientas pasivas comportan una dimensión de exégesis de la realidad, ya que tienen raíces hermenéuticas; pues, como dice nuestro chef siguiendo a Yuri Lotman y Boris Andreevich Uspenskij:

El «trabajo» principal de la cultura (...) es la organización estructural del mundo que nos rodea. La cultura es un generador de «estructuralidad» y crea una esfera social alrededor del hombre que, como la biosfera, hace la vida posible (en este caso, la vida social y no orgánica). (Even-Zohar 77)

Mientras que las segundas –las herramientas activas de la cultura– le permiten a un sujeto “...manejar cualquier situación ante la que se encuentre, así como producir también cualquier tipo de situación...”; a lo que agrega el autor siguiendo a Ann Swidler, que son una suerte de “...repertorio, o una caja de herramientas, de hábitos, habilidades, y patrones mediante el que la gente construye «estrategias de acción»...” (Even-Zohar 77). Son aquellos cuyo componente principal es la movilidad, la acción, en contraste con las herramientas pasivas de reflexión y comprensión de la realidad.

Haciendo resonancia en estas primeras ideas, Even-Zohar continúa con la siguiente propuesta:

... la literatura –como la cultura–nos proporciona herramientas para relacionarnos con el mundo, con la realidad. Nos brinda instrumentos de exégesis, hermenéutica e interpretación; y nos brinda también habilidades y posibilidades para actuar, y para movernos en el mundo. En su dimensión pasiva, la literatura nos es útil para comprender la vida. Por otra parte, en tanto herramienta activa el autor nos recuerda: “...los textos proporcionan no sólo explicaciones, justificaciones y motivos, sino también –o a veces en primer lugar–esquemas (o scripts) de acción. La gente que lee o escucha (o mira) estos texto no sólo recibe de ellos concepciones e imágenes coherentes de la realidad, sino que puede extraer de ellos instrucciones prácticas para su comportamiento cotidiano.” (Even-Zohar 81)

La literatura nos brinda igualmente un conjunto de bienes materiales e inmateriales que podemos poseer y nos confieren prestigio social. Estos conforman lo que han acordado identificar los estudiosos de la literatura, como el «canon literario»: un conjunto de objetos –en su mayoría

textos escritos– cuyo existir histórico a lo largo del tiempo humano ha sido positivamente valorado y legitimado por un mercado cultural. Los principales consumidores de estos bienes antes de siglo XVIII, nos recuerda Even-Zohar, solían ser reyes y gobernantes cuyo interés estaba en ostentar su poder presentando como suyos una gran cantidad de libros y manuscritos, al igual que a aquellos responsables de su producción: poetas, escribas, copistas, entre otros.

En la actualidad, no obstante, a raíz de las transformaciones sociales que tuvieron lugar a partir de entonces, la literatura como bienes pasó de ser ostentada por estos individuos de la élite social, a pertenecerle a colectivos de personas cumpliendo con el papel de “...ennoblecen y consolidar [su] sentimiento de identidad y bienestar...” (Even-Zohar 80). Así, actualmente, un personaje como Gabriel García Márquez, junto con su producción literaria, cobra efecto sobre los sentimientos nacionales de una buena parte de los colombianos, generando en ellos/as orgullo y sentido de pertenencia. Esto a pesar de que muchas de estas personas no hayan entrado en contacto directo con su trabajo, lo que impide que este asuma la función de herramienta para la comprensión de la realidad o de herramienta activa.

Hasta ahora hemos venido hablando de la literatura como un conjunto de bienes y herramientas con el cual entran en relación los sujetos durante sus vidas. A continuación, nos interesa profundizar en el carácter sistémico de este conjunto. Para esto debemos comenzar por adentrarnos en el apartado “El sistema literario”, que se encuentra en el capítulo al cual nos hemos venido refiriendo –“Literatura”, en la obra *Polisistemas de la cultura*–, en el cual el autor nos recuerda la condición abierta y cambiante del conjunto como sistema; que se hace evidente en las relaciones que sostienen los elementos que lo componen. Al pensarlo de esta manera de la mano del análisis de Even-Zohar, negamos con él la teoría del sistema como conjunto de elementos bien determinados y categorizados, y nos situamos frente a una hipótesis dinámica de los sistemas. Conjuntos heterogéneos y abiertos, por su propia condición histórica, así como la de cada uno de sus elementos.

Ahondando aún más en este apartado, nos topamos con la siguiente anotación del autor:

En la teoría de los polisistemas (...) el término supone ya un compromiso con el concepto de «sistema» del funcionalismo (dinámico), esto es, la red de relaciones que pueden hipotetizarse

(proponerse como hipótesis) respecto a un conjunto dado de observables («hechos»/«fenómenos») asumidos” (Even-Zohar 29).

Por consiguiente, la literatura en tanto sistema –para que cumpla con esta primera cualidad–, debe ser pensada también como “...el conjunto asumido de observables que se suponen gobernados por una red de relaciones (o sea, para los que se pueden hipotetizarse relaciones sistémicas), y que, en vista de la naturaleza de tales relaciones hipotetizadas, llamaremos «literarios»” (Even-Zohar 29). Lo que esta afirmación nos conduce a pensar, es que Even-Zohar no se detiene a determinar unos elementos fijos que constituyen el sistema literario; sino que se pregunta por la naturaleza de unas relaciones hipotetizadas que permiten a un sujeto –o un conjunto de sujetos– nombrarlas «literarias». Esto debido a que le interesa resaltar que es en cada caso en el que se trabaja con unos observables y una teoría que propone llamarlos «literarios», en donde se puede medir el éxito de esta relación y su justificación. No hay para el autor hechos y fenómenos que sean inherente o universalmente literarios, antes de haber pasado por una defensa teórica satisfactoria.

Even-Zohar puntualiza aún más en estas ideas al definir el sistema literario como “...la red de relaciones hipotetizadas entre una cierta cantidad de actividades llamadas «literarias», y consiguientemente esas actividades mismas observadas a través de esta red” (Even-Zohar 29). Respecto a cuya referencia a unas «actividades literarias», nosotros decimos: «prácticas literarias», puesto que –como lo veremos más adelante– este término apela mucho mejor que el anterior, a la fuerza que requieren estos fenómenos para sostener las relaciones que conforman un sistema literario. Así pues, abogamos por unas prácticas literarias que conforman el sistema, las cuales trabajan con unos textos y un repertorio, o “...agregado de leyes y elementos (ya sean los modelos aislados, ligados o totales) que rigen la producción de textos” (Even-Zohar 17).

Lo que se cifra entonces en el sistema literario, son unas prácticas igualmente literarias que exploran –regresando a la propuesta de los bienes y las herramientas– modos de actuar en el mundo y pensarlo; ejercicios de los que pueden resultar vínculos entre practicantes y bienes materiales e inmateriales. Es decir que estas prácticas hacen énfasis precisamente en el hecho de que no hay textos y repertorio que se puedan convertir en bienes o en herramientas literarios, sin que exista un ejercicio –que justificaremos, igualmente, como literario– a través del cual un/os sujeto/s los consideren como tal. Por consiguiente, son estas prácticas unas en las que unos

saberes construidos gracias al manejo de ciertos materiales y ejercicios literarios, y su relación con la vida humana están siempre en juego; como sucede también –aunque con sus respectivos matices– en otros sistemas al interior de la cultura.

¿Cómo determinaríamos cuáles son estas prácticas y qué las caracteriza? Teniendo en cuenta que estas corresponden con la conformación de un sistema literario, ese conjunto de observables asumidos no *a priori* sino dependiendo del caso particular que se esté elaborando, ellas mismas deben manejar cualidades como la apertura y la correspondencia a una justificación particular. Even-Zohar nos recuerda que:

Abogar por la inclusión o exclusión de ciertos hechos en el «sistema» no es una cuestión de la descripción sistémica de la literatura, sino un problema del éxito mayor o menor que puede alcanzarse mediante un procedimiento u otro desde el punto de vista de la adecuación teórica. «La adecuación teórica», por supuesto, debe defenderse en cada caso específico, por lo cual no puede haber acuerdo *a priori* acerca de las actividades que deben o no ser consideradas «parte de la literatura» (Even-Zohar 30).

Esta defensa de cada caso, que nos atrevemos a decir que se realiza al interior de cada práctica que puede llegar a componer el sistema, entraría a condicionar la pertenencia de ciertos observables al sistema. Tras sopesar esta propuesta, consideramos que quedan algunos interrogantes importantes por resolver. En primer lugar, ¿quién valora el éxito o el fracaso de esta defensa para lograr o no la inclusión en el sistema? Los mismos participantes, desde luego; quienes hagan parte de tal o cual práctica deben poder juzgar de manera crítica si están insertos dentro de «lo literario» o no. De manera tal que cada caso en el cual se piense «lo literario» tiene una defensa particular; y el conjunto de estos casos son los que componen un sistema literario tal como lo piensa Even-Zohar: una red macro de relaciones entre hechos y fenómenos literarios que permanece vigente –aunque en constante transformación– al interior de una sociedad.

Siguiendo por este camino, resulta lógico pensar que micro-escenarios como un curso escolar, un recital, un taller, un trabajo editorial, etc., solo pueden figurar como posibles espacios para el ejercicio de lo literario al interior de un sistema igualmente literario que los contiene. Sin embargo, es por estos –y únicamente por estos– que el sistema logra constituirse como una entidad dinámica. Si no consideráramos la importancia de estos pequeños escenarios, donde

ocurren las prácticas literarias que nos interesan, estaríamos lejos de comprender lo que implica la sistemicidad del conjunto literario. Es en las interacciones entre las prácticas que suceden en estos micro-escenarios que se juega la literariedad⁶⁰ del sistema; entendidas estas interacciones, no como relaciones armónicas sino marcadas por una evidente tensión

Veamos un ejemplo: un editor defiende la condición literaria de una selección de obras, por medio de una práctica que realiza para exponerlas en el mercado de su país como tal; mientras que un maestro, en una clase en la que trabaja con alguno de estos libros editados y publicados por el editor, problematiza la concepción de la literatura detrás de esa selección y polemiza sobre su inclusión dentro de lo que constituye para él y sus estudiantes el conjunto Literatura. Lo que este ejemplo nos entrega es una tensión clara entre dos defensas de caso –sustentadas en unas prácticas–, la cual nos interesa por dos razones. En primera instancia, puesto que inevitablemente hace evidente la jerarquización entre las posibilidades de acción de una y otra prácticas sobre la identidad del sistema. Por otra parte, nos interesa dado que este tipo de tensiones permiten la transformación constante del conjunto al cual pertenecen, otorgándole su condición dinámica.

Ahora, tras considerar la relación entre un sistema a nivel macro y los micro-casos que lo componen, proseguiremos a desglosar una última unidad: las prácticas literarias. Esta es, en su singularidad, un ejercicio de vinculación con materiales a los cuales se les confiere el carácter «literario». Como explicamos antes, no hay material que pueda reconocerse como un bien o una herramienta, sin la mediación de una práctica; y, aún más, no puede ser una herramienta o un bien literarios fuera de esta. Es por estas razones que continuamos con la elaboración de lo que son las prácticas literarias en sí. Una pequeña historia de cocina nos ayudará a comprender.

Esa dichosa salsa

Alguna vez un hombre sabio, amante del arte culinario, nos enseñó la receta para producir una salsa multifacética. Esta, compuesta de ingredientes fácilmente accesibles, resaltaba de manera maravillosa la función de cada uno de ellos. Una vez preparada, la dichosa salsa podía convertirse en la base perfecta para una pizza, en el aderezo de una pasta, o incluso, en una

⁶⁰ Entendemos por «literariedad», el carácter literario del hecho, el fenómeno, el objeto o la práctica que se justifican como tal.

nutritiva crema; y, seguramente, en otra cantidad de platos que aún no se han inventado o quizás no conocemos. Las prácticas literarias, como esta mágica salsa, tienen la virtud de ser potencialmente plurales y aprovechables de infinitos modos distintos. Son –como hemos acordado describirlas– un conjunto de procesos operativos⁶¹, es decir, práctico-teóricos; con la literatura. Esta última, ingrediente principal e indispensable, como lo es el tomate en la salsa, nos permite distinguir la especificidad de la preparación, de su sabor. Teniendo en cuenta estas primeras ideas, continuamos con nuestra travesía gastronómica.

En tanto proceso operativo, cada práctica es la salsa en el momento de su cocción, en la cual se mezclan intenciones, objetos, emociones, intereses y saberes; y se orientan hacia la satisfacción de unos deseos alimenticios, es decir, la producción de algunas acciones significativas para los sujetos implicados en dichos procesos. Estos las viven en la medida en que las desarrollan y se apropian de ellas. Las motivan y, simultáneamente, las nutren con sus reflexiones. No hay pues disociación entre el probar y el juzgar, puesto que como proceso, está siempre inconcluso; hasta que por una u otra razón, se detenga la cocción. Cuando esto sucede, la práctica toma un cuerpo aparentemente conclusivo, estabilizando sus límites como objeto o evento, hasta el momento en que en dicha forma es invitada a formar parte de un nuevo proceso.

¿Qué es entonces y concretamente cada práctica literaria? Es un proceso operativo que defiende su literariedad durante su ejecución, gracias a los elementos que de ella participan y las relaciones que entre ellos se sostienen, debido a la constante reflexión que implica su existencia. Así, los sujetos que la motivamos somos a la vez elementos que la componen y que la justifican. A lo que agregamos que este fenómeno es, de manera simultánea, altamente susceptible de entrar en relación con otras prácticas literarias y no literarias, y capaz de mantener un equilibrio interno considerable; condiciones de autonomía y heteronomía que comparte con el sistema literario. Estas consideraciones nos servirán a modo de guía sobre la función de estas prácticas al interior del sistema, y para dar cuenta de las semejanzas en el funcionamiento de estos procesos y el del sistema literario en tanto entidad que los contiene.

⁶¹ La idea de «operacionalidad», en tanto conjugación de la teoría y la acción, la tomamos de Fals-Borda, para quien implica la cualidad de un proceso en el que la teoría proporciona elementos de retroalimentación a la acción, y esta última construye nociones teóricas durante su realización.

Orégano y sal

Para justificar lo que compone las prácticas literarias⁶², ha sido indispensable experimentar. Regresando a Even-Zohar y su postura respecto a la imposibilidad de la existencia de unos fenómenos observables y presuntamente literarios *a priori*; sería incoherente plantear unas cualidades determinantes de las prácticas sin haber pasado por su ejercicio. Por esta razón, lo que vamos a proponer a continuación es una suerte de conclusión sobre nuestra experiencia. Sucede que, cuando culminamos nuestro primer semestre de trabajo con el curso Literatura, comprendimos que las prácticas literarias serían siempre distintas y dependerían del grupo de personas que las motivasen, de sus posturas, contextos y de todos aquellos otros elementos que interviniesen en la escena de las clases. Sin embargo, hallamos algunos elementos constantes, gracias a los cuales hemos acordado sugerir cierta configuración posible y general de las prácticas literarias a nuestros lectores y lectoras, sin olvidar que nuestra intención no es que operen como normas irrefutables, sino como códigos abiertos a consideración y transformación.

Los elementos constantes de nuestras prácticas literarias funcionan a modo de nodos. Según el diccionario la Real Academia Española, un nodo es “cada uno de los puntos que permanecen fijos en un cuerpo vibrante o un movimiento ondulatorio⁶³”, lo que para nosotros significa, por un lado, cada uno de los condimentos esenciales de la salsa (orégano, sal, pimienta) a partir de los cuales vamos tanteando el sabor y las posibles variaciones de la misma; al igual que, los acuerdos mínimos a los que llegamos tras nuestra acción y reflexión constante al interior del curso. Los nodos de esta teoría que sustenta de manera general nuestras prácticas literarias son, entonces, los soportes que permiten el movimiento, la vibración de la materia; es decir, la existencia de nuestras prácticas literarias como procesos, al igual que las inevitables variaciones que entre ellas se producen respecto a la configuración de lo literario y sus relaciones. Así que, sin más preámbulo, veamos a qué nos estamos refiriendo⁶⁴:

⁶² El modo plural «prácticas literarias» toma una especial significación en este punto, puesto que nuestros casos específicos en unos cursos de Literatura, implicaron mantener un proceso constante de trabajo dentro del cual fue necesario poner en diálogo varias prácticas.

⁶³ *NdN*: Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=nodo&o=h>

⁶⁴ No hemos incluido aquí una cuestión ya mencionada (nota al pie de página No. 31, página 37), el doble ritmo de la «confluencia» y la «inclusión», puesto que consideramos que corresponde a todas las prácticas humanas y no exclusivamente a las literarias. Agregaremos simplemente que esta, al estar presente en el proceso de ejercicios como la lectura, la escritura y la interpretación textual, es una suerte de motor para la composición de nuestras prácticas literarias. Al tomar conciencia sobre la compleja rítmica de cada una de nuestras prácticas literarias, entendemos las

- a. Componentes literarios: Cada una de las prácticas literarias que corresponde a esta teoría, como acción en el tiempo y el espacio está siempre inserta en un entramado de condiciones y códigos históricos específicos: culturales, económicos, sociales, políticos y –en especial– lingüísticos. Este entramado es el contexto aparentemente común de los participantes, el que les permite interactuar y que está atravesado por las circunstancias existenciales particulares de cada uno de estos. Es de allí que los participantes escogen instrumentos que les permiten operar significativa y satisfactoriamente. Estas variables, como las llama Even-Zohar, serán invitadas a hacer parte y relacionarse de una forma particular dentro de una práctica literaria en la medida en que son valoradas como efectivas y, por qué no, deseables. Aún más, nos dice el autor de *Polisistemas de la cultura* que “...la elección entre considerar una variable exógena y hacerla endógena, (...) es cuestión de relevancia y conveniencia”. (Even-Zohar 30).

Así pues, lo que necesita un elemento para ser considerado literario, es que aquel que le agregue dicho atributo, sea consciente de estar construyendo y validando una relación entre el instrumento y la literariedad de la práctica, y por consiguiente entre estos y el sistema literario en el que se inserta. No hay pues una verdad última sobre lo que es o no literario. Elegiríamos quizás, como instrumentos, una novela sobre la cual hayamos escuchado hablar en repetidas ocasiones; o un poema que algún participante del curso haya elaborado; la narración de un recuerdo de la infancia, un sermón escuchado en la iglesia, un mito.

Tanto como estos textos, una actividad, un lugar y una habilidad pueden ser instrumentos de una práctica literaria. Es necesario que tengamos en cuenta, no solo los objetos literarios, sino estas otras variables gracias a las cuales –siguiendo a Even-Zohar– los objetos son dispuestos día a día en conocimiento; son modificados, usados, valorados, mercantilizados, e incluso, atesorados y reservados. Aunque puede que no consideremos todos los elementos de una práctica literaria como exclusivamente literarios, al menos podremos acogerlos como tal mientras dura el proceso, puesto que estarán cumpliendo una función fundamental en relación con, por ejemplo, los textos o los participantes. Lo fundamental está en considerar elementos heterogéneos para hacer del proceso que los

fuerzas que ponemos en funcionamiento para producirlas y reproducirlas; dando lugar no solo al proceso completo de una práctica, sino a una serie de prácticas relacionadas entre sí.

vincula –es decir, la práctica– uno realmente dialógico, plural e interesante. Es esa puesta en relación constante entre los distintos elementos de cada práctica, lo que finalmente nos permitirá avanzar en la elaboración de una teoría satisfactoria y conveniente.

Finalmente, no olvidemos que la única forma en que esta heterogeneidad puede llegar a hacerse realmente efectiva es a través de la intervención activa de los distintos participantes, en su interés por responsabilizarse de esos límites del reconocimiento, que en este caso serían los del reconocimiento de las relaciones singulares de los distintos sujetos con «lo literario», los cuales podrían entrar en crisis si no se respeta el siguiente de nuestros acuerdos nodales.

- b. Voluntad operativa: Puesto que no estamos hablando de eventos espontáneos, sino precisamente de procesos motivados con una intención reflexiva y teórica, la voluntad es ineludible. Es pertinente anotar aquí que cada una de nuestras prácticas literarias pueden ser planeadas y ejecutadas por uno, dos o más sujetos; tan solo habrá que tener en cuenta la importancia de que sea un trabajo consciente y voluntario el que motive y sostenga estos procesos. Del trabajo, en este caso con la literatura, como un fenómeno con inmenso valor para la vida de cualquier ser humano adulto; en especial, por lo que implica dedicar su atención y destreza a una tarea que enriquezca su proceso de formación. Puede ser que uno de nosotros motive para sí mismo una práctica literaria, o que lo haga para trabajar con el grupo del curso; o, aún más interesante, que la totalidad del grupo concuerde en motivar una práctica para trabajar en conjunto. De una u otra forma, debe existir la disposición de hacerla operar, dado que se trata de un *sucediendo*, de un *continuum* en el tiempo y el espacio.

Por otra parte⁶⁵, sin voluntad no hay agencia, entendida esta última como compromiso y capacidad de los sujetos para representar unos intereses –propios o colectivos–, cuya intención es participar activamente de una realidad para transformarla. Somos voceros de nuestros deseos, de nuestras creencias y nuestros sueños cuando actuamos en correspondencia con los mismos. Por supuesto, esta agencia es la misma que

⁶⁵ Desde este momento en adelante, aunque hemos presentado a los/as lectoras/es la posibilidad de que una práctica literaria sea realizada de manera individual, nuestra atención se centrará en las prácticas que incluyen dos o más personas, en las que, no obstante, podemos pensar que suceden ejercicios personales con lo literario. En otra oportunidad, resultaría interesante considerar a profundidad las cualidades de dichos procesos a nivel personal.

nos permite empoderarnos de nuestros aprendizajes para transmitirlos, como auténticos maestros. Todo esto figura como el motor de nuestra voluntad. Así pues, no habrá voluntad participativa en aquella persona que dialoga fuera de sí, inconscientemente, pasándose por alto a sí misma, junto con sus intereses; como tampoco estará presente en el sujeto que no esté dispuesto a preparar a cabalidad el proceso de cocción que implica una práctica y su rol en ella; y mucho menos en aquel que niega los esfuerzos de los demás en dos estos sentidos, lo que implicaría la negación del buen funcionamiento del nodo anterior.

En nuestro caso particular, la voluntad y la agencia han procedido, tanto de un "sujeto motivador", como de unos "sujetos participantes". Quien motiva es aquel que despliega un conjunto de intenciones sobre el proceso que va a realizar, acompañado de los demás participantes. En la mayoría de los casos a lo largo del curso, fue nuestra labor asumir el rol de motivadores; no obstante, en varias ocasiones, asumimos el ejercicio de participar y permitir que cada uno de los estudiantes generase sus propias prácticas literarias.

Por último, no sobra agregar que un nodo como este, en el que está implicada la relación práctica-teoría, aporta de manera significativa a las prácticas literarias la posibilidad de apoyar a nuestra metodología pedagógica del encuentro y la confianza, en la configuración de las condiciones óptimas para que los sujetos desarrollen su responsabilidad ética frente a los demás, sus posturas, relatos, etc.

- c. **Carácter metalingüístico:** Este tercer nodo nos recuerda que cada una de las prácticas literarias tal y como hemos podido experimentarlas, aunque no son las únicas que implican el uso de un lenguaje para su existencia –toda práctica humana lo requiere de una u otra forma–, sí son aquellas en las que el lenguaje y sus posibilidades reciben una especial atención. En ellas nos planteamos preguntas tales como: ¿Cómo utilizamos nuestro lenguaje? ¿qué nos transmite tal o cual frase? ¿qué significa esto que nos están narrando? ¿qué efecto tiene lo que decimos en nuestras realidades? ¿Por qué tal o cual cosa está dicha de esa manera? Cuestionamientos que se dirigen a los instrumentos literarios, en una búsqueda por reconocer ciertas posibilidades de configuración que tienen lugar en los materiales que escogemos y justificamos como literarios, que lo serían

en oposición a otros tipos de posibilidades correspondientes a otros materiales. Indagaciones que desembocan en una exploración de la elaboración misma de nuestro discurso, sobre las relaciones que entablamos con dichos instrumentos.

Esta preocupación por el lenguaje literario de las prácticas y sus componentes nos lleva a pensar que para elaborar uno de estos procesos operativos con la literatura, como participantes, entramos en relación al menos con un texto o discurso. Esto teniendo en cuenta que, según consideramos, los seres humanos hacemos evidente la relación que establecemos con nuestras realidades a través del lenguaje oral o escrito; que es nombrando aquello que vemos, escuchamos, sentimos, etc.; y, por supuesto, que somos capaces de darle un sentido al mundo que habitamos. Frente a estas circunstancias, elaboramos una y otra vez relatos, historias, narraciones: «textualizamos», le otorgamos una existencia lingüística a nuestras impresiones.

Estaremos generando una práctica literaria, tal como la entendemos, al indagar en la forma como nosotros mismos articulamos nuestras ideas en enunciados – «textualizamos»– y componemos un discurso sobre el lenguaje literario cifrado en un material escrito u oral, al igual que en la narración una actividad, un lugar, un evento, etc.; lo importante reside en que algunos o todos los elementos de esta práctica, e incluso la relación que estos sostienen, sean justificados como constitutivos del sistema literario en el que nos insertamos. Por ejemplo, si vamos a realizar una práctica en torno al funcionamiento de cierta actividad que consideramos literaria, como la narración de un relato mítico, podemos hacerlo porque consideramos que la actividad en sí misma corresponde con lo que significa para nosotros «lo literario», o, igualmente, porque vamos a sostener que el lenguaje utilizado en dicha narración es un lenguaje con cualidades específicamente literarias. Así mismo, surgen prácticas literarias sobre otras prácticas literarias, en las que se evalúa, por ejemplo, el texto creado por un sujeto en torno a la narración de un relato mítico, que ha decidido considerar literario.

¿Por qué sopesar el modo en que textualizamos nuestras realidades y creamos nuestros discursos? Nada más y nada menos, volviendo a nuestro primer plato, puesto que es en este tipo de ejercicios en los que damos cuenta de nuestra postura subjetiva, la construimos y la compartimos con otros sujetos. Así mismo, es gracias a este carácter metalingüístico que quienes participamos de una práctica literaria entramos en contacto

con otras posturas subjetivas y su aparecer a modo de texto; y no solo eso, sino al lenguaje con especiales posibilidades a través del cual se construyen esas otras posturas. Y he aquí el punto más importante de este tercer nodo: el carácter metalingüístico de las prácticas literarias es aquel que refuerza nuestra conexión con los distintos relatos que se nos presentan, ya sea de sujetos con los que no hemos interactuado, o de los demás participantes del proceso. Al realizar un examen detenido del lenguaje utilizado en dichos relatos y las posibilidades configurativas y significativas del mismo con respecto a la persona que los elabora, estaremos desplazándonos hacia la consideración de otras subjetividades y quizás, de realidades hasta ahora ajenas a nosotros, una invitación para ejercitarnos en nuestra responsabilidad ética y sus posibles efectos sobre la situación.

- d. Potencialidad histórico-literaria: No hay que pasar por alto que, tanto en el caso de estas prácticas, como en el de un sistema literario, los elementos y las relaciones⁶⁶ que los componen en un presente histórico específico, son posibles gracias al contacto que sostenemos los sujetos participantes con prácticas anteriores a las nuestras. Es decir que si, por ejemplo, tomamos cierto material para trabajar con él y justificar su carácter literario en el proceso de nuestra práctica, lo más probable es que lo hagamos reproduciendo –de manera crítica, por supuesto– la elección de otro sujeto, en un ejercicio que hayamos conocido previamente. Este conjunto de elecciones que tienen lugar en las prácticas literarias, pueden estar dando cuenta de lo que consideramos la historia de un sistema literario, de una manera mucho más justa y pertinente que la que encontramos planteada, alguna vez, en el primer pensum del curso Literatura en ColombiaCrece. La historia literaria como un fenómeno que debemos revisar, pero también, realizar.

Así pues, prosiguiendo con nuestra apuesta por hacer de nuestras prácticas literarias el camino para insertarnos en un sistema literario particular y contribuir en su

⁶⁶ Pensemos que –por ejemplo– la relación entre la habilidad lectora de un sujeto y un texto, tiene mayor probabilidad de entrar a hacer parte de una práctica literaria, que la relación entre la habilidad del mismo sujeto para dividir y multiplicar, y un problema financiero; o la del ejercicio de correr en el espacio de una cancha de fútbol. Este ejemplo nos recuerda que, aunque no es imposible, hay ciertas variables que difícilmente tendremos en cuenta a la hora de construir prácticas literarias. Esto debido a las referencias de nuestros contextos que ya permean nuestro pensamiento, respecto a lo que puede ser y no puede ser «literatura». Estas ideas resuenan, por supuesto, en la propuesta de Butler sobre los límites del reconocimiento; ya no de lo humano, sino de lo literario. Esto también tiene una gran importancia en la medida en que le confiere gran poder al ejercicio de justificación de los componentes literarios de una práctica, gracias al cual siempre podríamos incluir otras formas de lo literario que desestabilicen los límites del sistema y de nuestra propia postura respecto a lo que puede ser, o no, literatura.

composición, hemos acordado comprender cada uno de estos esfuerzos al interior de nuestro micro-escenario de una clase y del curso en su totalidad, como procesos históricos capaces de participar de una historia literaria mayor, la del sistema. Procesos histórico-literarios aparentemente menores, por el pequeño escenario al que están circunscritos, pero de gran importancia para la existencia del sistema, su carácter dinámico y su historia.

Esta potencialidad histórico-literaria de cada una de nuestras prácticas no debe requerir la validación de una institución o sujeto alguno, con determinada autoridad histórica. Debe ser efectiva en relación con su funcionamiento más o menos exitoso, ya que quienes participamos somos sujetos históricos, que elegimos instrumentos de igual condición para trabajar, en un escenario temporal y espacial específico. Lo que no hay que pasar por alto, sin embargo, es que en el instante en que estos procesos se producen, empiezan a participar de un juego de evidencias al interior del sistema y de su relato, es decir, su historia: ingresan a un panorama en constante tensión en el cual, dependiendo de unas estrategias y acciones humanas, estas logran o no ser visibles y, aún más, ser reconocidas como paradigmáticas dentro del sistema⁶⁷.

Listas para servir

En resumidas cuentas las prácticas literarias vistas desde la perspectiva educativa de nuestro curso de Literatura, son los procesos gracias a los cuales pensamos y ejercitamos lo literario en el aula, motivados por nuestra voluntad y agencia. En ellas nos permitimos confluir con ciertos elementos que llamaremos literarios, y continuar con un posterior movimiento inclusivo para generar existencias cuya forma relativa y temporalmente estable –textos, espacios, actividades–, les permita dialogar con nuestras vidas y contextos dentro y fuera del aula de clase. Estas prácticas se desempeñan como ejercicios en los que el cierto lenguaje, con unas intenciones y cualidades particulares, es medio y es objeto de su ciencia. A partir de estas cualidades nodales son muchas las variaciones que una práctica literaria puede adquirir.

⁶⁷ Este cuarto nodo puede parecerle extraño a nuestras lectoras y lectores, dado que se preguntarán por la pertinencia de que las prácticas tengan una potencialidad en un sistema literario, uno que pocas veces tiene una relevancia evidente en la vida de los sujetos. No obstante, podemos pensar en este sistema, que hace parte del gran sistema de la cultura, como un escenario que presenta a los sujetos la oportunidad de participar activamente e insertarse en esa red de esfuerzos colectivos que compone cualquier sistema humano; de generar procesos significativos que puedan ser reproducidos por otras personas para su beneficio personal y su exploración en materia social y cultural.

Ahora –volviendo al inicio de nuestra preparación–, ¿cómo podrían estas prácticas abrir el espectro de posibilidades de encuentro y reconocimiento en el contexto de cada clase? En primer lugar, teniendo en cuenta las condiciones que hemos acordado dan lugar a cada uno de esos procesos, como por ejemplo, la participación colectiva, necesaria y constante de los sujetos en su configuración, gracias a la cual cada acción, acompañada de una constante reflexión, tendrá un papel significativo. Nuestra intención es que la intensidad con que se producen estas prácticas, no deje espacio para decisiones arbitrarias, acciones egoístas y creaciones que no consideren de manera responsable y ética la heterogeneidad de formas que allí se encuentren.

Por otra parte, serán correspondientes con nuestras inquietudes pedagógicas, gracias a que para generarlas debemos operar activamente con materiales e instrumentos –lugares, textos, actividades, habilidades– a los cuales les otorgamos la condición de bienes y/o herramientas literarios, que hallamos en las prácticas sociales que componen nuestros contextos de referencia; prácticas cuya función es sostener el marco normativo que las contiene y permitimos surgir del modo en que nos presentamos en nuestros relatos ante los demás para obtener reconocimiento. Estos materiales e instrumentos suelen ser reproductores de algunos de los códigos que resalta Butler como determinantes de una escena de reconocimiento: el idioma que utilizamos, con sus categorías identitarias –hombre, mujer, adulto, humano–, las ideas en torno a la corporalidad, la forma humana, etc.; al igual que pueden poner en crisis otros. Por consiguiente, trabajar consciente y activamente con estos materiales e instrumentos nos permitirá tomar las decisiones necesarias para perpetuar o desestabilizar las normas y códigos que condicionan nuestra interacción en cada clase, laboratorio para la creación de estrategias cuyo efecto debe exceder sus límites espaciales y entregarnos herramientas para actuar en escenarios más amplios.

3.1.3 Tercer Plato: ¿Para qué confiar?

Hasta ahora nuestra Pedagogía de la confianza tiene en cuenta a unos sujetos cuya emergencia frente a los demás está condicionada por las normas, códigos y leyes que conforman sus marcos normativos sociales –directos y más generales–; sujetos que participan de la escena de encuentro de una clase igualmente normativizada. Al interior de esta, cada participante está abocado a exponerse ante los demás, puesto que entra constantemente en instancias de

reconocimiento con el otro, para dar cuenta de sí, de sus elecciones, sus referencias, etc. Este ejercicio se concreta en la narración que cada uno/a hace de «sí mismo», con la cual se hace parcialmente visible. Por consiguiente, el proceso de visibilización y posible reconocimiento se da entre quienes participan de las dinámicas del curso, incentivando el ejercicio de una responsabilidad ética mutua frente a las limitaciones del mismo. Dichas circunstancias hacen de cada clase, pero sobretodo del curso de Literatura en su totalidad, un encuentro pedagógico significativo.

Los sujetos somos nosotros, quienes participamos asumiendo roles que según lo hemos experimentado, pueden trascender las categorías «estudiante» y «maestro/a»; funciones que nos sitúan de manera horizontal en calidad de humanos y co-creadores de las dinámicas de la clase y del encuentro. Para ello, y aterrizando en nuestro caso específico, nos constituimos como practicantes de la literatura en unos procesos operativos –práctico-reflexivos– con los que sopesamos las posibilidades de dicho encuentro. Nos ejercitamos en estas prácticas literarias haciendo uso de unas variables nodales y constantes, sobre las cuales se sostienen las vibraciones que dan origen al cuerpo del curso de Literatura. Es a lo largo de este último que cada uno de nosotros construye, gracias a su interacción y exposición con los demás, un lugar de participación y existencia en el mismo: confiando.

Ahora nos preguntamos: ¿para qué confiar en nuestras instancias de relación y reconocimiento, y en lo que hacemos con ellas en el ejercicio de unas prácticas literarias al interior de un curso de Literatura? ¿Qué beneficios podrían aportarnos estas circunstancias?

Durante todo este performance culinario –la puesta en escena de nuestras preparaciones teóricas– hemos utilizado una noción que hasta ahora no nos hemos detenido a saborear. Se trata del concepto «posibilidad». El campo de lo posible, es aquel en el cual unas circunstancias específicas condicionan la apertura de un rango de opciones para un sujeto, un suceso o una acción. Por ejemplo, cuando hablamos de las posibilidades que existen en el momento en que nos disponemos a transportarnos de un lugar a otro, estaremos considerando un conjunto de opciones tales como caminar, tomar un bus, correr, ir en bicicleta, en carro, etc.; opciones que están condicionadas por nuestra existencia humana y las circunstancias del mundo que habitamos. Este abanico que son las posibilidades se produce de manera previa al ejercicio de unas capacidades.

Si elijo alguno de estos medios de transporte es porque voy a procurar hacer efectivas mis capacidades para que funcione aquella elección.

La elección misma de una opción entre varias, es el ejercicio de una capacidad, una relacionada con otras capacidades como la acción de enunciar y de sopesar las implicaciones de cada opción. En este orden de ideas, las capacidades no son independientes de las acciones como sí lo son las posibilidades. Poner en funcionamiento una o varias capacidades conlleva a la materialización de unas posibilidades. Hay, no obstante, distintas formas de acercarnos a esta idea. Si seguimos a Butler, por ejemplo, las posibilidades de surgimiento de un sujeto son las opciones –las «formas posibles»– que tiene este para aparecer ante los demás, las cuales están condicionadas por el horizonte normativo en el que está inmerso. Tras afirmar que “...no somos meras díadas [pareja de dos seres especialmente vinculados entre sí] que actúan por cuenta propia, puesto que nuestro intercambio está condicionado y mediado por el lenguaje, las convenciones y una sedimentación de normas que tienen carácter social y exceden la perspectiva [subjetiva y personal] de quienes participan en el intercambio...” (Butler 45); la autora se extiende en las siguientes consideraciones que resultan fundamentales para comprender su acercamiento al tema que ahora tratamos:

Quando nos preguntamos qué es lo que hace posible el reconocimiento, comprobamos que no puede ser meramente el otro quien resulte capaz de conocerme y reconocermelo como poseedora de un talento o una capacidad especial, pues ese otro también tendrá que apoyarse, aunque solo sea de manera implícita, en ciertos criterios para establecer, en todos los casos, lo que ha de ser reconocible y no en el yo, un marco para ver y juzgar también quién soy yo. En este aspecto, el otro confiere reconocimiento (...) principalmente en virtud de capacidades internas especiales que le permiten discernir quién puedo ser, o leer mi rostro. Si mi rostro es, en efecto, legible, sólo llegó a serlo ingresando en un marco visual que condiciona su legibilidad. Si algunos pueden «leerme» y otros no, ¿es sólo porque quienes pueden hacerlo tienen talentos internos de los que otros carecen? ¿O es que cierta práctica de lectura resulta posible en relación con determinados marcos e imágenes que producen, con el paso del tiempo, lo que llamamos «capacidad»? Por ejemplo, si debemos responder éticamente a un rostro humano, debe haber, ante todo, un marco para lo humano que pueda incluir cualquier número de variaciones como instancias disponibles. Pero, dado lo discutida que es la representación visual de lo «humano», parecería que nuestra

capacidad de responder a un rostro como un rostro humano está condicionada y mediada por marcos de referencia que, según los casos, humanizan o deshumanizan. (Butler 46)

¿Cómo entran a jugar en la escena del encuentro las capacidades? Lo que concluimos a partir de este fragmento –en el cual Butler trata por primera vez en su libro los términos «capacidad» y «capacidades»– es que existe algo que hace *posible* el reconocimiento y que esto es el resultado de la conjunción entre unos códigos y unos ejercicios iterativos de lectura de lo «lo humano», que finalmente producen lo que consideramos una capacidad para reconocernos mutuamente. Es decir, la reproducción de cierta lectura heredada de la forma humana por la cual terminamos por atribuirnos una capacidad. Aunque debemos afrontar que la reflexión de Butler es específica en cuanto al tema de lo «humano», también podemos llegar a la conclusión de que las capacidades, desde esta perspectiva, no funcionan fuera de ciertas medidas de codificación y normatividad. Así mismo, que dichas capacidades no pueden ser efectivas fuera de los marcos en los que fueron preparadas. Dejemos estas ideas en remojo por un momento –extraídas de nuestro primer plato– y veamos que sucede con otro de los ingredientes de nuestra primera preparación.

Por su parte, los/as autoras/es que teorizan sobre la Pedagogía del encuentro –tanto Prohaska como los/as maestras/os de *Jóvenes y adultos*– atribuyen una fuerza menos condicionada a las capacidades de los sujetos para reconocerse. Empezando con Prohaska, retomamos su idea de que “...solo por la palabra se hace el *yo* capaz del *tú* y supera la incomunicación del aislamiento existente en el estado sin *tú*” (24) Por supuesto que sí, diría Butler, dado que seguramente ese lenguaje estará atravesado por códigos comunes que permitirán el mutuo reconocimiento, pero en ocasiones las pocas coincidencias en el mismo generarán un desencuentro. Lo que lleva a pensar que aquellas situaciones límites en las que el encuentro entre dos sujetos se convierte en una escena donde no existen simetrías, desembocaran en un sentimiento de incapacidad que se hará evidente en los sujetos.

Variando un poco la perspectiva, los/as autoras/es de la segunda referencia de la Pedagogía del encuentro consideran que, en el caso de una clase, aunque existen ciertos condicionamientos que afectan la materialización de las posibilidades de relación entre los sujetos a través de unas capacidades, estos

... crean las condiciones a partir de las cuales deben reconocerse, porque cada uno proviene de espacios, tiempos, culturas, saberes, intereses y realidades diferentes. Pero en todos les asiste la intención (al menos inicial) y la libertad de hallarse con alguien más y con todo lo que este posee en su historia personal (en su doble dimensionalidad: individual y social) (Alvarado Romero, Agray Vargas y Doria Cano 167).

Nuestra propia postura respecto a las capacidades de los sujetos de la Pedagogía de la confianza tomará un poco de cada una de estas elaboraciones teóricas. Nos interesa proponer un enfoque que nos evite caer en la ingenuidad de considerar que nuestras capacidades no están relacionadas con unas normas, leyes y códigos que exceden nuestra singularidad, pero que nos permita llegar a conclusiones estratégicas para nuestra situación pedagógica, unas que correspondan con nuestras intenciones, las cuales se han venido haciendo evidentes durante las pasadas preparaciones. Veamos como resulta nuestro desempeño en esta tercera aventura culinaria.

De la mano de una chef

Lo cierto es que este interés por pensar lo que son las capacidades para una pedagogía tiene un origen, una madre llamada Martha C. Nussbaum. Ella diseñó la receta que hoy nos guía puntualmente en la elaboración de nuestro tercer plato. Se trata de su libro *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (2012), en el cual elabora lo que ella llama, siguiendo al economista indio Amartya Sen, un «enfoque de las capacidades» –o «enfoque del desarrollo humano»–. Este ha sido especialmente cocinado para el deleite de todos aquellos que nos interesamos por el futuro de ese gran escenario artístico que llamamos educación, al igual que el de las políticas públicas entorno al desarrollo humano como cuestión fundamental en cualquier nación actual. Nussbaum toma como punto de partida la pregunta central del enfoque de las capacidades de Sen y la anuncia desde el prólogo de su libro: ¿qué son realmente capaces de ser y de hacer las personas? Para responderla desglosa su propuesta en tres conceptos fundamentales: «capacidades internas», «capacidades compuestas» y «funcionamientos». Tomémonos un momento para tantear su sabor.

Las capacidades internas son aquellas que la autora considera como básicas e innatas para un sujeto. Un ejemplo que sugiere de las mismas es la capacidad que tiene cada persona de

ejercer su libertad de expresión. Según esto, todos y cada uno de los seres humanos nacemos siendo capaces de exteriorizar nuestras emociones, ideas, sensaciones, etc., con absoluta libertad. Resulta interesante que la autora lo plantee de este modo y no utilice como ejemplo la capacidad de cada sujeto para expresarse. Lo que implica su elección es que una capacidad que sí podríamos llamar innata –la de expresión– ha tomado un cariz especial después de un largo trayecto de historias humanas, en el cual hemos sido testigos de infinitas formas en que las oportunidades de expresión para los sujetos han sido mediadas y en especial limitadas o negadas. Circunstancias que nos han llevado a compartir la idea de que nuestra expresión está en constante riesgo de perder su libertad natural.

A lo que vamos con nuestra opinión sobre la elaboración que hace Nussbaum del concepto «capacidades internas», es a que no las consideramos innatas si seguimos su ejemplo. Puede que sí se refieran, no obstante y de manera más precisa, a capacidades básicas en el sentido de mínimas para la vida en sociedad. Esas que escuchamos tan seguido en los pronunciamientos de quienes están implicados en campañas políticas y escenarios gubernamentales, y que han sido elaboradas con minuciosidad para representar la faz crítica de una capacidad innata. A esta última le otorgaremos, para que sea clara nuestra distinción entre innatas y básicas, un nombre que la propia Martha C. Nussbaum utiliza: «aptitudes». Sobre las aptitudes ella anota: “la educación (en las escuelas, en la familia o en los programas de desarrollo tanto para niños como para adultos gestionados por organizaciones no gubernamentales) forma aptitudes [innatas] ya existentes en las personas y las transforma en capacidades internas [básicas] desarrolladas de muchas clases” (Crear capacidades 108).

¿Cómo forma la educación estas aptitudes innatas de los seres humanos? Según creemos, lo hace planteando oportunidades en las que cada sujeto transforma sus aptitudes en capacidades internas y se ejercita en ellas. Por ejemplo, regresando a la expresión como aptitud, diremos que la educación nos plantea distintas herramientas con las cuales hacemos de ella una capacidad interna –es decir, básica para la sociabilidad–: 1. Un lenguaje alfabéticamente codificado, con sus respectivos grafemas. 2. Ciertos códigos de gestualidad y expresión corporal. 3. Un lenguaje ágrafo. Es decir que, dependiendo del marco normativo y referencial en el que nos eduquemos, desarrollaremos de una forma nuestra aptitud expresiva para convertirla en una capacidad. La educación dirige estas herramientas hacia aquello que considera será útil para un sujeto dentro y

fuera del escenario escolar. Incluso nos enseña otros medios de expresión que no suelen ser considerados como constitutivos de una capacidad básica para la vida en sociedad pero que actualmente han cobrado una importancia especial en el abanico de posibilidades públicamente usadas para comunicar nuestras ideas: el dibujo, la danza, el canto, entre otros⁶⁸.

Siguiendo por este camino, retomamos a Nussbaum, quien nos recuerda que las capacidades internas siendo ejercitadas por un sujeto –entendidas por nosotros como esas aptitudes proyectadas a la vida social una vez han sido transformadas a través de su complejización y educación– entran en relación con unas condiciones sociales, políticas y económicas para su funcionamiento. A esta interacción le llama «capacidades combinadas». Aunque no ahonda en el uso de este concepto, sí propone la siguiente idea acerca de aquella relación: “...los funcionamientos [son como] seres y haceres que, a su vez, vienen a ser los productos o las materializaciones de unas capacidades...” (Nussbaum, *Crear capacidades* 44). Vistos desde nuestra propia concepción de las capacidades que vamos poco a poco perfilando, los funcionamientos serían aquello que toma cuerpo cuando una capacidad se ejercita en relación con un abanico de posibilidades, es decir, cuando esta se hace efectiva sobre una opción determinada por unas condiciones sociales, políticas y económicas. Así pues, los funcionamientos serían las capacidades internas operando de manera formal en la esfera social, y lo que esto suponga para cada sujeto.

Para reforzar el sabor de la interesante dimensión que suponen los funcionamientos, Nussbaum agrega unos cuantos aderezos más. Ella nos da a entender que no es imperativo que a una capacidad se le dé un uso y se vuelva funcional. Así mismo, reconoce que cuando se tienen las capacidades (en su instancia interna, antes de entrar en relación con unas condiciones) pero el entorno impide que se desarrollen, esto se convierte en un problema de corte político, de pertinencia social –lo que resuena, por supuesto, en las «cuestiones morales» de Butler–. Para seguir a Nussbaum en estas consideraciones hay que pensar, en primera instancia, que no hay un solo funcionamiento para cada capacidad que ejercite un sujeto. En otras palabras, no hay un solo resultado posible para esas capacidades combinadas. Puede queelijamos ejercitarnos en la

⁶⁸ Pensemos, por ejemplo, en lo sucedido en el presente año con el semanario Charlie Hebdo y sus publicaciones satíricas en las que trabajan polémicos temas a través de ilustraciones y pequeños textos. El asesinato de doce de sus miembros y, en general, los daños infligidos a las instalaciones del semanario en París, fueron seguidos por la reacción masiva de personas de distintas nacionalidades, discutiendo en torno a la capacidad de ejercer la libertad de expresión a través de sus caricaturas y en cualquier circunstancia.

capacidad de expresarnos con libertad en un escenario –una oportunidad– que permita aquella acción, como puede serlo una conversación familiar respecto a algún tema específico; para ello cada sujeto que participe de la conversación tendrá que estar dispuesto a consentir en nuestra intervención, y no por eso el resultado de este ejercicio será la defensa de unos intereses propios al respecto. Puede que elijamos que el funcionamiento de esta capacidad sea replicar las ideas de un amigo o un maestro sobre el tema en cuestión.

A lo que nos remite el pasado ejemplo es al hecho de que existen ciertamente unos funcionamientos –y por eso su forma plural– esperados para cada capacidad. Esperados en el sentido en que corresponden con unos objetivos de la vida en sociedad y el bienestar que los sujetos pueden alcanzar en ella, dos circunstancias que interesan de manera especial a Nussbaum. Sin embargo, hay que ser claros respecto al hecho de que para ella ninguna de estas dos circunstancias debe entrar en contradicción con la libertad de las personas en su singularidad. Ella lo describe de la siguiente manera:

En cuarto lugar, mi enfoque hace uso de una lista de capacidades y concibe como labor propia del gobierno la de aunar a todos los ciudadanos y ciudadanas por encima del umbral mínimo de las diez capacidades mencionadas. Esa es una tarea explícitamente distinta de la de presionar a los ciudadanos para que adquieran los funcionamientos asociados con cada una de estas capacidades: las personas que tienen una capacidad tienen una opción, una zona de libertad. (...) El énfasis de las capacidades entendidas como objetivos políticos protege, pues, el pluralismo. Muchas personas que están dispuestas a apoyar una determinada capacidad por entender que se trata de un derecho fundamental se sentirían maltratadas si el funcionamiento asociado a dicha capacidad [el esperado oficialmente] se convirtiera en un elemento básico obligatorio. (Crear capacidades 134)

Pensemos en el funcionamiento que se espera como resultante de la aptitud para alimentarnos y la capacidad de acceder a los alimentos gracias a que unas condiciones lo permiten. Este caso –que toma de Amartya Sen– lo utiliza la autora para diferenciar, precisamente, entre lo que sucede cuando una persona cuya capacidad para alimentarse está siendo efectiva y ella/él decide no comer; y lo que implica, por otra parte, que haya otra persona que cuenta con la capacidad para alimentarse pero una capacidad relacionada, la de obtener los alimentos le está siendo obstruida por su entorno. A este último sujeto, al no poder acceder a la instancia en la que se despliegan los funcionamientos posibles para su capacidad, le será negado

elegir incluso si eso implica no alimentarse en lo absoluto. Este abanico de opciones, que de todos modos están condicionadas por el medio en el que él/ella existe (alimentarse únicamente de vegetales, comer tan solo productos animales, etc.) no le será siquiera accesible.

Nussbaum enmarca todas estas reflexiones que hemos tenido el placer de degustar, en una elaboración teórica mucho más amplia de lo que aquí hacemos evidente, utilizando como apoyo, por ejemplo, la historia de Vasanti⁶⁹, una joven del estado de Gujarat en India, quien supera varios condicionamientos de su existencia y entra a participar de una organización en la cual encuentra posibilidades a las que antes no podía acceder, para llevar –como lo diría Nussbaum– una vida humana digna. El trabajo con un caso como este, que suele pasar desapercibido en los informes oficiales de desarrollo, le permite a la autora pensar en aquello que debe tener en cuenta cada nación con sus políticas públicas, para generar las condiciones propicias para el desarrollo de cada ser humano.

Y he aquí una cuestión importante: se trata de *cada uno*, de prestar atención a las vidas en su singularidad al interior de una nación. Así, el verdadero florecimiento de un país está condicionado por el bienestar de su gente; o mejor dicho, siguiendo a Mahbub ul Haq, economista paquistaní citado por Nussbaum: “...[I]a verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera...” (Crear capacidades 19). Veamos cómo traemos las recomendaciones de esta experta a nuestro propio caso.

Ha llegado el momento de reconocer que es nuestra intención probar las posibilidades de este enfoque de las capacidades adaptado por Martha Nussbaum, y en general de la totalidad de consideraciones en torno al tema con las que hemos venido elaborando la mezcla de nuestro tercer plato. Nos disponemos a pensar y sugerir un número mínimo de capacidades –con sus respectivas aptitudes– que correspondan con la Pedagogía y las prácticas literarias que hemos venido diseñando. Pero, antes de eso es necesario hacer evidentes aquí todas aquellas recomendaciones planteadas por Nussbaum y aquellas que nosotros podamos configurar.

⁶⁹ Aunque no nos extenderemos en relatar a fondo esta historia que nos comparte la autora, invitamos a nuestros lectores y lectoras a acercarse a ella tan pronto como sean capaces y efectivamente puedan hacerlo.

Comencemos con Nussbaum. Lo primero que debemos tener en cuenta, en caso de querer sugerir unas capacidades mínimas para un escenario social –como lo es nuestra clase– es que estas no deben constituir una lista cerrada y mucho menos universal y abstracta. A lo que nos lleva la autora con estas ideas plasmadas en su libro es a que, de ser constituida como algo obligatorio, dicha lista de capacidades entraría a producir en los micro-escenarios didácticos y de cada práctica literaria, cuestiones morales del modo como las define Butler: conflictos entre las normas universales y las locales. Esto sería a todas luces contradictorio con lo que son nuestras intenciones respecto a atender a la singularidad de participante del curso de Literatura y a la salud de las relaciones que entre estos se establezcan. Así mismo, inhabilitaría a nuestras prácticas literarias –tal como las describimos en su naturaleza– en su intento por negociar con el horizonte normativo del curso, del programa, y con uno que otro código del marco social que aparentemente compartimos.

En segundo lugar, una lista de capacidades tendrá que ser abierta a constante revisión por los sujetos implicados en su uso y su defensa, puesto que constituirá una herramienta para la elaboración de procesos que sean justos con la singularidad de sus participantes y de su libertad. ¿Libertad de qué? De elegir un funcionamiento entre el abanico de opciones que existen, para el ejercicio de cada capacidad. Por supuesto que esto implica, primero, que las condiciones sean óptimas para que dicha capacidad sea funcional. Lo que no demanda es que el funcionamiento tenga que ser uno, y solo uno estandarizado para cada persona. Así pues, ¿de qué depende que las condiciones de un escenario –de una oportunidad– sean propicias? O quizás deberíamos preguntarnos, ¿de quiénes depende?

Cocinemos capacidades

Las capacidades que nos disponemos a cocinar son, como suponemos que la/el lector/a lo espera tras participar de este multifacético banquete en preparación, «capacidades humanas». En primera instancia, porque nos interesa recordar a Paulo Freire con su propuesta acerca de cómo nuestra humanidad –en tanto cualidad común de los seres humanos– se cifra en una constante búsqueda y formación en la condición humana. Y qué mejor lugar para dicha formación, que un escenario pedagógico como este, laboratorio en el cual sus participantes puedan experimentar con unas cuantas posibilidades de dicha búsqueda. En donde cada quien se proyecte a sí mismo como ser humano, con su especial subjetividad frente a los demás, para entrar en esos retadores

encuentros en los que el reconocimiento mutuo y la participación auténtica de los sujetos podría enfrentarse a una serie de obstáculos para su pleno desenvolvimiento.

Si vamos a desarrollar, entonces, esta condición humana que interesa tanto a la gran mayoría de nuestros autores y a nosotros mismos, una que consideramos absolutamente compleja y multifacética, tendremos que ser sinceros frente a la idea de que será a partir de aquello que nuestras prácticas literarias puedan ofrecer. Ellas son las herramientas con las cuales pondremos en diálogo nuestra lista de capacidades, con el propósito de producir las condiciones óptimas para que cada sujeto al interior del micro-escenario del curso pueda encaminarse en la búsqueda de su condición humana con la máxima libertad posible que permita el enfoque del mismo. Esto nos conduce directamente a pensar que quienes motivan y participan de las prácticas literarias que dan cuerpo al curso de Literatura, son los mismos sujetos responsables del diseño y mantenimiento de unas condiciones –las de dichas prácticas, que entrarán a afectar las de cada clase– en las que pueden ejercitarse las capacidades mínimas que propondremos y todas aquellas que surjan en el camino.

Así pues, lo que nos interesa es este gran proceso de co-laboración y comunión en el que unas capacidades se ejercitan de manera transversal a las prácticas literarias que elaboramos clase a clase, es que cada sujeto construya un camino posible para la creación y recreación de su humanidad. Consideramos que la condición humana de la que hemos venido hablando es una aptitud de toda persona, algo que existe con nosotros desde que hacemos nuestra entrada en el mundo. Asumimos esta postura para afirmar nuestro interés por mirar a través del lente de la confianza y, por supuesto, el de la esperanza. Si no confiamos en esta aptitud fundamental, aun cuando esté cifrada en un código del lenguaje que no creamos y nos antecede, ¿cómo podríamos siquiera empezar a actuar?

No obstante, sí deseamos considerar los alcances de esta aptitud de ser humano a partir de la siguiente reflexión: de cuántas formas posibles hacemos funcionar esa aptitud humana una vez empezamos a desenvolvemos en nuestra existencia social, en la medida en que vamos creciendo; esto implica, por supuesto, una amplia variedad de capacidades en las cuales debemos ejercitarnos para lograrlo. Las cualidades de una capacidad de ser humano dependerá, no solo del contexto y las referencias en las que sea educada, sino de otras muchas capacidades con las que será puesta en relación. Capacidades condicionadas y en cierta medida limitadas, ¿cómo no!;

pero, según queremos creer, fuertemente respaldadas por unas intenciones para sortear y dialogar con al menos algunas de las instancias normativas que las enmarcan y afectan, en aquellos momentos en los que su funcionamiento se encuentre en crisis. De este abanico de capacidades que deberían poder hacerse efectivas en un gran repertorio de funcionamientos de nuestra humanidad, veremos cuáles son las que estarían al alcance de nuestro escenario literario. ¿Qué estamos esperando para conocerlas?

- a. Capacidad comunicativa: Esta primera capacidad tiene su origen en la aptitud expresiva innata para todo sujeto. A un curso de Literatura en grado undécimo como el nuestro –el escenario culmen de un largo trayecto educativo con el idioma español– llegan sujetos cuya aptitud expresiva ya ha sido transformada en las conocidas «capacidad de expresión corporal», «capacidad de escritura», «capacidad de diálogo». En esto coincidimos maestros y estudiantes, aun cuando las experiencias a través de las cuales se produjo esta transformación sean distintas según el caso. Lo importante está en que ya se ha proyectado la aptitud expresiva de cada uno de nosotros hacia una existencia social compleja, que podríamos decir, cuenta con unos alcances mayores que aquellos supuestos para la aptitud expresiva que nos permite comunicarnos cuando somos bebés o niñas/os muy pequeños/as.

Si espacios como la escuela y la familia se encargan de desarrollar nuestra capacidad comunicativa al ponerla en contacto con un idioma y unas herramientas del lenguaje como la escritura, el diálogo y el cuerpo, ¿qué puede aportar un curso de Literatura que resulte provechoso para nuestras vidas como seres humanos? En este punto nos place presentar al lector/a, otro de nuestros invitados especiales cuyas ideas nos han inspirado de manera especial en nuestra investigación: Edward W. Said. A este maestro de la crítica y la teoría literaria y social, quisimos leerlo en uno de sus libros más jugosos, *Humanismo y crítica democrática: la responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. En esta obra, que no desglosaremos por completo, por cuestiones de focalización, Said propone un encuentro con la labor de aquellos agentes públicos que representan una práctica de suma importancia en nuestro mundo actual: el humanismo.

Tras varias anotaciones sobre lo que ha sido la historia accidentada de las humanidades como disciplina en los Estados Unidos, Said plantea el humanismo como aquella práctica del intelectual y "... [del] profesor académico de humanidades en el

turbulento mundo de nuestros días...” (Humanismo y crítica democrática 22). Lo más interesante de esta práctica es que asume como punto de partida el lenguaje, sobre el cual nos habla Said de la siguiente manera:

... pese a su vivacidad y flexibilidad, el lenguaje nos proporciona nuestro “destino social y cultural”, lo cual es el motivo, según señala Poirier, para que “debamos en primer lugar entenderlo en lo que es; y su forma es, en última instancia, el «lenguaje del conocimiento»”; a lo que yo añadiría: del humanismo que empleamos para conocernos a nosotros mismos. Pero, prosigue Poirier sabiamente, “el lenguaje es también el lugar en el que podemos registrar con la máxima efectividad nuestro disenso con nuestro destino mediante los ecos de sus usos figurativos, los juegos de palabras o las parodias y dejando que las energías vernáculos combatan las terminologías veneradas”. (...) “El lenguaje es el único modo de sortear los obstáculos del lenguaje” (Humanismo y crítica democrática 50).

El lenguaje alfabético, codificado por medio de grafemas⁷⁰ –contenido en el o los idiomas que aprendemos a lo largo de nuestras vidas– como herramienta que nos enseñan desde pequeños para transformar nuestra aptitud expresiva en capacidades comunicativas como la de escribir y dialogar; es el mismo que nos proporciona un horizonte determinado de posibilidades a lo largo de nuestra existencia social y cultural –aquél horizonte es el que demuestra la historicidad de dicho lenguaje–. Por eso, nos recuerda Said, debemos trabajarlo para entenderlo y ser capaces de conocernos a nosotros mismos –con la consciencia de que este configura y limita la manera como nos relatamos– en el uso que de él hacemos. Nuestros ejercicios de comunicación, a los que debemos apuntar con cada una de las prácticas literarias que ejecutamos en el aula de clase, son aquellos con los que *podríamos* trabajar en el diseño consciente de ese relato de nosotros mismos que es para Butler la carta de presentación de todo sujeto. Depende de nosotros el modo comoelijamos, en últimas, hacerlo.

A lo que nos conduce todo esto es a pensar que el ejercicio constante nuestras capacidades comunicativas en relación con un trabajo consciente y atrevido con el

⁷⁰ Es a este lenguaje al cual se refiere Said en su texto, al cual atenderemos ahora sin olvidar que los demás lenguajes ágrafos con los que nos identificamos también constituyen un medio para conocernos a nosotros mismos, en especial el lenguaje corporal. Este último también tiene cabida dentro de las prácticas literarias, en la medida en que complementa nuestros esfuerzos por dar cuenta de aquello que cobra significado en la interacción con los distintos elementos de las prácticas –otros sujetos, materiales, espacios, actividades, etc. –.

lenguaje, nos permitirá exponernos, expresarnos, ante los demás de maneras siempre nuevas, distintas y enriquecidas. Quizás incluso, en este acto de constante reflexión sobre el lenguaje que nos permite comunicarnos, llegaremos a desestabilizar –a riesgo de volvernos un tanto extraños ante los demás– algunos de sus códigos menos justos e incluyentes. Para eso es igualmente necesario que nos pongamos en contacto con materiales de todo tipo, con un repertorio de elementos y eventos lo suficientemente heterogéneo para servirnos en este propósito. Por ejemplo, funcionará mucho para este propósito acceder a materiales escritos y orales que manejen un idioma ligera o radicalmente distintos al nuestro, con el propósito de abrir nuestro espectro de posibilidades de expresión. Aún más si aprendemos a descifrar aquel idioma y nos embarcamos en un ejercicio de traducción del material.

En resumidas cuentas, atender al carácter metalingüístico de cada una de nuestras prácticas literarias, el cual contiene todos aquellos ejercicios que pueden generar el ambiente propicio para el desarrollo de nuestra capacidad comunicativa, es una forma de empezar. Recordando a Fernando Vásquez, por ejemplo, diremos que la escritura puede convertirse para nosotros en aquel ejercicio comunicativo mediante el cual nos detenemos en el continuo suceder de nuestras vidas y reflexionamos sobre nuestras acciones para transformarlas una y otra vez. Y no dudamos en aceptar este ejercicio escritural como uno de los más frecuentemente ligados a nuestras prácticas literarias, uno con resultados tan diversos como los deseos e intereses de cada participante. Así pues, continuemos con una segunda capacidad, ligada de manera muy especial a aquella que venimos elaborando: la capacidad crítico-reflexiva.

- b. Capacidad crítico-reflexiva: Aquí nos servimos de nuevo de Martha Nussbaum –otra guardiana de las humanidades– ahora con su propuesta respecto a las humanidades y su pertinencia para la democracia, plasmada en el libro *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*⁷¹. Es allí donde la autora trabaja las capacidades

⁷¹ Puesto que no nos detendremos en esta oportunidad a profundizar en esta referencia, basta con aclarar a nuestras lectoras y lectores que la mayor motivación de Nussbaum para realizar este trabajo, proviene de una auténtica preocupación por el destino de las disciplinas que se insertan en el campo de las humanidades, para las cuales se dispone cada vez menos presupuesto al interior de las instituciones educativas. A raíz de esto, la autora presenta a su público lector un maravilloso enfoque para renovar, para revitalizar el papel de las humanidades en la construcción de una democracia de calidad.

que pueden ejercitar lo sujetos para su participación como ciudadanos democráticos, es decir, interesados en la equidad de oportunidades en el escenario de una comunidad, en especial la que habita una ciudad. En uno de sus apartados, la autora hace especial énfasis en las oportunidades que conlleva la implementación de la pedagogía socrática, la cual desarrolla unas capacidades de valor especial para la democracia. Estas están específicamente orientadas hacia la elaboración de una argumentación propia –instancia que sirve a los seres humanos en cualquier escenario de sus vidas al modo de las herramientas activas de Even-Zohar– para subsanar la dependencia a ciertas formas tradicionales de la existencia –como aquellas que según Butler nos anteceden– frente a las cuales la autora considera que solemos ser constantemente acríticos.

Continuando por este camino, Nussbaum trabaja el ejemplo de la Atenas de Sócrates en la cual existían instituciones democráticas admirables puesto que “...ofrecían a los ciudadanos la oportunidad de debatir sobre las cuestiones de importancia pública y procuraban su participación tanto en las votaciones como en su sistema de juicio por jurado.” (Sin fines de lucro 76). Sin embargo, ella nos dice que quienes allí participaban –ciudadanos: hombres (y no mujeres) libres, de distintas clases sociales– fallaban en complementar su ejercicio argumentativo con el debido «auto-examen», es decir, la consideración de los objetivos de sus argumentos y la estructura interna de sus procesos de argumentación. El interés de la autora por rescatar esta necesidad de realizar un autoexamen, apunta a su creencia de que quien lo hace es igualmente capaz de examinar los argumentos de los demás y ser crítico frente a ellos.

En este orden de ideas, ser consciente de los argumentos de los demás y los propios –al igual que de los objetivos de la argumentación–, conllevaría a una democratización de la concepción del interlocutor, es decir, cualquier persona con la que dialogo. En tanto no juzgo a quien escucho por cualquier otra razón que no sea la que me permite un detenido análisis de lo que dice, me construyo como sujeto democrático que le da una inicial importancia equitativa a todos los sujetos a quienes tengo el privilegio de oír. Es decir, asumo que son dignos de escucharme y viceversa, en tanto estamos en iguales condiciones. Esto sumado a que “...la persona capaz de argumentar según el método socrático sostiene su propio disenso con firmeza, porque entiende que sólo cabe batallar contra los argumentos propios en el interior del fuero interno (...) un ser humano

capacitado para seguir los argumentos en vez de seguir al rebaño es un ser valioso para la democracia...”. (Sin fines de lucro 79).

Esta capacidad crítico-reflexiva tiene su origen en la aptitud de pensar y razonar que acompaña a cada ser humano desde su nacimiento. Esa misma «consciencia intencionada» hacia el mundo, de la que nos habla Freire en su *Pedagogía del oprimido*. Una, además, de especial pertinencia para concretar nuestra voluntad operativa en cada una de nuestras prácticas literarias. Está fuertemente relacionada con la inclusión, en tanto movimiento de concreción de las ideas, que resulta del pensar contemplando las decisiones que hemos tomado para construir nuestros argumentos. No hay que olvidar, sin embargo, que el funcionamiento de esta capacidad sobre la justificación de cualquier práctica, el análisis de algún discurso contenido en un objeto literario, la discusión sobre una práctica literaria experimentada en el pasado, y tantas otras opciones; no será el mismo para cada sujeto.

- c. Capacidad lectora: Esta tercera capacidad es aquella que surge a partir de la educación de nuestra aptitud receptiva del mundo. Le llamamos capacidad lectora partiendo del ejercicio puntual de la lectura, entendida esta como la interpretación de unos caracteres alfabéticos; ampliándolo a otros procesos de significación que hacemos de imágenes – como un rostro humano, recordando a Butler– sucesos y objetos que no son en sí mismos textos, pero que a través del enfoque de nuestras prácticas literarias –como lo explicamos con anterioridad– exponemos a un procedimiento de textualización.

“Inspirándome una vez más en Emerson y Poirier”, nos dice Said esta vez, “me gustaría sostener que la lectura involucra al humanista contemporáneo [el que practica lo humano desde una relación especial y reflexiva con el lenguaje] en dos movimientos cruciales bajo cualquier punto de vista, movimientos que denominaré «recepción» y «resistencia»” (Humanismo y crítica democrática 85). En esta dimensión doble del ejercicio de una capacidad lectora, la recepción es aquel acercamiento a los textos de manera que podamos, al menos inicialmente, considerarlos en su discreción; una condición que funciona en la medida en que nos invita a un posterior proceso de esclarecimiento de los mismos. Este primer movimiento implica –en palabras del autor– la lectura detenida; la inclusión hermenéutica, que es aquello que nos permite acoger

distintos significados de lo que leemos; y la posibilidad de enriquecer nuestro lenguaje ordinario “...hasta conformar un lenguaje crítico personal...” (Said 95).

Un segundo movimiento, ahora de resistencia, da cuenta de una disposición respecto a lo que nos ofrece el texto tras un primer acercamiento, y aquellos condicionantes políticos e institucionales que nos impiden «ver más allá». ¿Qué entendemos por esta última acción, considerada por Said como una fundamental para cualquier practicante del humanismo? Que busca desestabilizar todos aquellos obstáculos que aparecen ante nosotros en el mundo que –según el autor– opera hoy en día bajo ideales de consumo y banalidad, a través del uso de estrategias lingüísticas y acciones claras de oposición al ritmo acelerado de nuestra existencia –respaldado por dinámicas económicas, culturales y políticas–. Acciones como la reflexión y lectura prolongadas y lentas, o la producción de textos y discursos mucho más extensos que requieran atención y verdadera disposición de quienes los leen; incluso, el uso de ciertos vocablos o la creación de relaciones entre palabras que revolucionen el modo como se narra algo o a alguien.

Estas ideas conectan inmediatamente la capacidad de leer, tal como hemos venido elaborándola, con nuestras capacidades anteriores: comunicativa y crítico-reflexiva. Así mismo, podríamos profundizar en la propuesta de Said considerando que existen ciertos materiales que, de hacer parte del componente literario de nuestras prácticas, dadas sus cualidades estéticas, podrían ser especialmente provechosos para impulsar la capacidad crítico-reflexiva. Esto gracias a que retan nuestra capacidad lectora, debido al uso del lenguaje que allí se cifra; uno que requiere, como dijimos con anterioridad, un ejercicio detenido y minucioso.

Antes de continuar, diremos que resulta muy interesante considerar esta perspectiva de Said respecto a los textos estéticos, la cual podría ser respaldada por una de las motivadoras de prácticas literarias más activa que hemos conocido, la maestra Doris Sommer⁷². Ambos intelectuales, amantes de las humanidades, hablan con mucha firmeza

⁷² A la maestra de Lenguas romances y Literatura de la Universidad de Harvard, Doris Sommer, tuvimos la fortuna de conocerla durante una conferencia en la Universidad Nacional de Colombia hace un tiempo. Desde entonces, nos llamó muchísimo la atención su trabajo con el programa *Cultural Agents* (Agentes Culturales) con el cual se propone reforzar el vínculo entre la ciudadanía y el poder del arte y las humanidades en este escenario. Por otra parte, fuimos introducidos a su iniciativa *Pre-textos*, gracias a una compañera de Estudios Literarios, Cristina García Navas. La propia Doris Sommer, citada en un artículo de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, debido a su visita en el

sobre la existencia de unos materiales más provechosos que otros en el ejercicio literario – y lo sustentan en sus prácticas–, como por ejemplo, los clásicos griegos (tragedias, épicas, etc.). No obstante, hasta ahora nuestra intención ha sido, bajo cualquier circunstancia, generar apertura en este sentido. Es decir que no consideramos que existan unos materiales más efectivos que otros *a priori*, en el interior de las prácticas y del sistema literario. Esto lo sostenemos única y exclusivamente con la intención de no limitar las posibilidades de exploración de los sujetos, ni los funcionamientos de sus capacidades. Sin embargo, reconocemos y alabamos las justificaciones efectivas que ciertos practicantes hacen en este punto.

Volviendo a nuestro caso específico, somos conscientes de que suele suceder que el valor estético de un texto solo se le atribuye a aquellos que han sido canonizados por la academia de los Estudios Literarios. Si trabajáramos de este modo, no sería en ninguna medida provechoso para el escenario en el que se han venido desarrollando nuestras prácticas, puesto que allí surgen muchísimas referencias no canónicas con las que, no obstante, hemos logrado desplegar ejercicios critico-reflexivos de lectura y escritura muy valiosos, y en las que hemos hallado cualidades estéticas maravillosas⁷³. Así pues, hemos decidido confiar en el caso a caso mientras exista una intención evidente por llevar cada vez más lejos el desarrollo de las capacidades hasta ahora mencionadas.

- d. Capacidad imaginativa: Esta capacidad se ejercita, por supuesto, de manera simultánea con las otras que hemos mencionado hasta el momento. Quisiéramos otorgarle, no obstante, una especial importancia por cuanto la suponemos generadora de ese

año 2012 habla de la siguiente manera sobre *Pre-Textos*: “ más que una herramienta es un acercamiento o práctica para re-encantar al lector, convirtiéndolo en artista que utiliza los textos, por más clásicos que sean, como materia prima para su propia exploración y expresión, a través de las artes plásticas, el *performance*, la música, la escritura, hasta las artes domésticas de la cocina y la costura. Facilitar talleres de arte basados en textos difíciles o aparentemente pasados de moda es desarrollar las inteligencias múltiples mientras los participantes interpretan profundamente los textos en función de su relevancia personal y colectiva”. Recuperado de: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/taller-con-doris-sommer-para-fortalecer-experiencias-socio-culturales-que-transforman-la-bogota-humana>). *NdN*: Para más información sobre los proyectos de Sommer, consultar el enlace <http://www.culturalagents.org/>

⁷³ Un ejemplo muy claro de esto son los textos de Eliberto, estudiante de Colombia Crece en Codito, sobre el cual hemos hablado con anterioridad. Quizás gracias a la lectura de textos poéticos renombrados o debido a una inclinación natural, los textos de Eliberto siempre tienen un tono asombrosamente poético; en sus metáforas y juegos de palabras él transforma su lenguaje cotidiano en un tejido lingüístico sorprendentemente elaborado, que requiere de más de una lectura. Hablaba, no obstante de temas tan cercanos a su vida y la de sus compañeros, como la amistad, la paz, el respeto, etc, que permitían a sus lectoras y lectores sentir confianza de acercarse.

movimiento de apertura –del cual hablamos en nuestro segundo plato– a varios niveles de la experiencia humana. Así mismo, figura como guardiana de nuestras prácticas literarias ya que a lo largo de la historia literaria, ella ha sido bien aclamada por muchos de sus personajes. Fernando Vásquez, en su obra *La enseñanza literaria*, nos habla de cómo a través de la lectura –y por qué no, de la escritura– “...adquirimos otras estructuras de pensamiento para relacionar, abstraer o inventar nuevas maneras de conocer tanto a nosotros mismos, como a nuestros congéneres” (*La enseñanza literaria* 185). Si seguimos esta idea, la capacidad imaginativa sería la aptitud relacional innata en toda persona, madurada para otorgarle implicaciones sociales de gran provecho.

Así pues, el ejercicio de la capacidad imaginativa a lo largo de nuestras prácticas literarias sería aquella encargada de soportar las fuerzas de confluencia e inclusión que hacen vibrar cada uno de nuestras actividades. Esto dado que la capacidad imaginativa es, en otras palabras, la capacidad de proponer relaciones entre las formas que componen nuestra realidad. Por supuesto que nos referimos a relaciones que no estén dadas en el momento en que nacemos y a lo largo de nuestras vidas. Esta capacidad hereda las relaciones ya tradicionales que el razonamiento acepta sin ningún esfuerzo, y las exhibe a un proceso de pluralización y heterogeneización gracias a la cual el pensamiento se abre hacia la aventura.

Por otra parte, una capacidad imaginativa bien ejercitada nos *podría* conducir a producir prácticas literarias muy variadas entre sí, al apoyarnos en la elección de los componentes de las mismas. Sería la herramienta perfecta para, como alguna vez lo dijimos, devolver el concepto literatura al carnaval de lo posible, a la feria; para sacarlo de la exclusividad académica y situarlo en un espacio híbrido entre esta y la vida que corre fuera de las aulas. Gran contribución para esa intención que hemos acordado atribuir a nuestros procesos operativos de entrar a contribuir a la historia del sistema literario de maneras significativas y novedosas. Así mismo, la capacidad imaginativa afecta directamente el trabajo que hacemos con nuestra capacidad lectora, puesto que en muchas ocasiones tendremos que echar mano de ella para establecer relaciones entre circunstancias del mundo que no componen nuestro bagaje referencial. Es decir, *podremos* imaginar el significado y el papel que tiene el agua, en tanto recurso en la vida de otras personas cuyos contextos son distintos, para ampliar nuestros horizontes de

comprensión y permitir que otro tipo de experiencias humanas –críticas o no– nos permitan sentir empatía, nos permitan sentirnos identificados.

Edward W. Said describe este funcionamiento en particular de la capacidad imaginativa, en el tercer capítulo de su libro *Humanismo y crítica democrática*, como “...incluir otros círculos de pertenencia más amplios [con los que] desplegamos una identidad alternativa...”, y se lo atribuye a la lectura activa de un texto a través de la cual “...vinculamos una parte del texto con otras y procedemos a ampliar el área de atención...” (105). Una postura similar a la de los/as autoras/es de *Jóvenes y adultos*, para quienes “... las conversaciones más allá de las fronteras de la identidad –ya sean nacionales, religiosas o de otro tipo– comienzan con esa suerte de inclusión imaginativa que ponemos en práctica cuando leemos una novela, miramos una película o apreciamos una obra de arte que habla de un lugar diferente al nuestro” (Una pedagogía del encuentro 204). Estas consideraciones se resumen para Nussbaum en la siguiente afirmación respecto a la capacidad que ella llama «imaginación narrativa»: “...la capacidad de pensar cómo sería estar en lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (Sin fines de lucro 132).

Estas reflexiones sitúan a nuestra cuarta capacidad, en su relación con las demás que están constantemente apoyándola, en la escena de la experiencia democrática de manera ineludible, es decir que le otorgan una gran responsabilidad en hacer efectiva la capacidad de cada ser humano de vivir con equidad en cuanto a sus oportunidades sociales (de representación, de reconocimiento, de acción, etc.); aun cuando este tenga la libertad suficiente para darle el funcionamiento que desea. Podríamos intuir, finalmente, que esta capacidad podría estar bastante cerca de ser la respuesta a muchos de los cuestionamientos que nos dejó nuestra reflexión con Judith Butler, puesto que brinda a los sujetos la oportunidad de manejar de manera positiva su exposición y aquellas situaciones críticas del reconocimiento en las que parece que no hay ninguna forma de desplazarnos hacia la comprensión del otro, o de lo otro. La capacidad imaginativa, como la confianza, nos invitan a actuar con responsabilidad frente a lo que excede nuestra consciencia y a nosotros mismos; y las prácticas literarias pueden convertirse en el espacio perfecto para su pleno desarrollo.

3.1.4 La cereza del pastel

Con mucha paciencia, constancia y buen gusto le dimos cuerpo a este banquete teórico. Es un proyecto, como la lectora o el lector ha podido notarlo, de dimensiones se basan en, pero también exceden los temas iniciales de nuestro trabajo: la Didáctica de la literatura y la Investigación-acción participativa. Estos dos enfoques, en tanto primeras nociones teóricas que nos permitieron iniciar nuestro camino, fueron los alicientes para el crecimiento de aquello que deseábamos proponer en definitiva. Paso a paso con nuestras reflexiones nos hemos vuelto cada vez más conscientes de que la literatura como campo del saber, como materia, como ciencia, como tema ligado a un abanico de posibilidades, está en profundo contacto con las fibras de lo humano y lo social. Por esta razón, para dar vida a esta propuesta, hemos puesto la mirada sobre lo que puede suceder al cocinar un encuentro entre ciertos sujetos en un aula, dispuestos a participar de una clase de Literatura. Al igual que sobre lo que sucede con nosotros mismos y nuestras expectativas.

Si íbamos a pensar desde un enfoque distinto el estudio de la literatura, alternativo frente a aquellos que habíamos conocido hasta entonces, tendría que ser con el propósito de afectar significativamente a quienes participasen de dicha propuesta. Y qué mejor manera de hacerlo que pensando en la relación entre cada persona como proyecto humano en una etapa muy importante de su desenvolvimiento social, y la literatura como una hija de las humanidades, es decir siguiendo a Martha Nussbaum y a Edward Said, aquella que puede cobijar espacios propicios para nuestra formación en ciertas capacidades, cuya efectividad contribuye al ejercicio de la democracia. Capacidades estrechamente vinculadas con el manejo del lenguaje oral y escrito, y con el desarrollo de una sensibilidad especial para comprenderlo y trabajarlo; a las cuales no sobraría agregar otro tipo de capacidades más complejas, como la capacidad empática y la estética, en las que esperamos poder detenernos en futuras investigaciones.

A partir de este conjunto de motivaciones, arribamos directamente a los autores que nos permitieron acompañarnos de sus teorías para elaborar este Banquete teórico: UNESCO/UNICEF, los autores del Proyecto Ignaciano, Leopold Prohaska, y, en especial, Freire, Butler, Nussbaum, Said y Even-Zohar. Solo algunos de ellos son estudiosos de la literatura, pero en lo que sí coinciden todos ellos y ellas, es en honrar lo humano con cada uno de sus estudios, y eso nos bastó para permitirles resonar en nuestra búsqueda. Así pues, jamás pareció descabellado

traer a nuestra mesa tantos enfoques de investigación y hacer con ellos esta cena de la que disfrutaremos cada vez más, en lo que sigue de nuestra existencia académica y extra-académica. Importaba justificar la efectividad de dicha combinación, enlazando, otorgándole sentido al conjunto por la relación entre sus partes. Ahora tan solo resta sopesar los alcances de nuestros esfuerzos teóricos en el escenario operativo de las prácticas literarias al interior del aula de clase, y de un nuevo curso de Literatura en ColombiaCrece.

CAPÍTULO IV. Contrapunteo (Parte II)

He aquí lector/a, un segundo encuentro de voces. No son estos sujetos que se disponen a dialogar y compartir sus impresiones y reflexiones, los mismos que hace poco leíste. Los resultados de los nuevos retos presentes en su trabajo en el programa, en conjunto con la elaboración del Banquete teórico y cada una de sus complejos puntos, se harán evidentes aquí para demostrarnos que no hay tal cosa como una separación entre el quehacer teórico y el práctico, puesto que se nutren entre sí para no detener jamás el potencial de una determinada situación. Te invito a sentir con ellos, a escucharlos en la medida en que te hacen participe de sus recuerdos:

- FEDERICO: Siento que empezamos nuestro segundo semestre de trabajo de campo, en condiciones –para mí– distintas a las del primero. Recapitulemos. Durante el semestre que fui voluntario en la sede de Prado⁷⁴, fui también Director de Gestión Humana del programa. ¿Qué implicaba esto? En primera instancia, ser la cabeza del equipo de coordinadores de sección, quienes figuraban como acompañantes directos –en cuestiones logísticas– de los doscientos veinte voluntarios con los que contaba el programa entonces. Cuando me ofrecieron el cargo me pareció un reto interesante, lo consulté contigo, y accedí. Empezaron mis funciones, entre las que estaba incluida la coordinación del proceso de admisión de nuestros aspirantes a ser voluntarios para el segundo semestre del año. Una vez finalizada esta labor, tendría que velar porque sábado a sábado en las sedes –y el resto del tiempo– los voluntarios pudieran desempeñar sus funciones en el mejor de los entornos, con las herramientas con las que cuenta el programa, y en armonía con todas las contingencias que surgen día a día en ColombiaCrece.

Como Director, también hacía parte del Consejo Ejecutivo, el organismo del programa que se encargaba de planear y tomar decisiones respecto al futuro de ColombiaCrece. Lo constituíamos cinco personas con muchas ganas de llevar a cabo nuestros proyectos y de hacer del programa uno mejor cada día. Éramos voluntarios en cabeza de cinco direcciones: una Dirección de Gestión Humana, una Dirección de

⁷⁴ *NdN*: “Con el propósito de embarcarnos en este proceso acordado con Andrea, decidimos que el escenario donde íbamos a explorar todas estas preguntas –que han desembocado en nuestra tesis– sería la clase de Literatura de undécimo grado. Los dos estábamos en la sede de El Codito, sin embargo hay sólo un curso por grado, de manera que yo me trasladé a la sede de Prado para ser allá profesor de Literatura de undécimo” (Federico).

Formación, una Dirección de Proyectos, una Dirección Administrativa y la Dirección general.

En el curso de estas labores empezaron a tomar forma mis diferencias con el programa, el cual –sin embargo– guarda un lugar especial en mi corazón por lo mucho que me hizo crecer; circunstancias que no me impiden tratar de ver con cierta objetividad las dificultades de esta situación educativa. Cualquier propuesta que hiciéramos como consejo directivo, que tocara de fondo lo que era ColombiaCrece, debía ser aprobada por un órgano superior, el Consejo de Fundadores –conformado por los cuatro primeros miembros del Movimiento de Vida Cristiana quienes trajeron la iniciativa de Chile, y un quinto miembro honorario, exdirector general–. Estas cinco personas, seres hermosos y con gran voluntad de servicio, llevaban –cuando menos– dos años por fuera del programa; en su mayoría, más. Tenían una idea de qué querían que fuera ColombiaCrece en el momento en el que ellos iniciaron las labores, pero que –considerábamos desde el Consejo Ejecutivo– debía transformarse en relación a los cinco años que habían pasado desde sus inicios. Esta transformación no se dio, puesto que ellos tenían muy poco contacto con el quehacer directo de los voluntarios y no veían la necesidad de aprobar nuestros proyectos.

Este fue un primer desencuentro entre las posibilidades de acción que tenía el programa (y mi lugar dentro de él), y lo que en realidad sucedía debido a las decisiones del Consejo de Fundadores. Ya continuaré mi historia; ahora, qué tal si te escuchamos a ti. ¿Cómo terminabas tú nuestro primer semestre de práctica?

- ANDREA: Lo concluí llena de expectativas. No imaginaba que en ese equilibrio que significaba confiar en ellas/él y en mí misma por igual, en los esfuerzo de cada uno/a, estaría cifrado el éxito de la clase. Esta fue exitosa porque nos produjo satisfacción y curiosidad de continuar explorando el tema; estudiando la literatura y otorgándole un lugar en nuestras vidas. Por otro lado, debo admitir que también empezaban a hacerse cada vez más claros los puntos críticos de mi relación con el programa, desde un escenario de trabajo distinto al que tuyo en la Dirección. Uno de estos era el uso obligatorio de un formato de calificación –es decir, la valoración del trabajo de los estudiantes a través de una puntuación, de cero a cinco puntos– como técnica de

evaluación oficial. Cada vez que trataba de dar cuenta de mi experiencia de trabajo con una de aquellas personas maravillosas asignándole una nota, sentía que esta se quedaba corta en su intento por representar dicho proceso.

Yo había elegido otro modo para evaluar; lo consulté con mis él y ellas y acordamos en utilizarlo. Una y otra vez les solicité, que compartieran sus reflexiones y creaciones con sus compañeros. No me satisfacía leer y calificar sus trabajos, para luego devolverlos a su dueño y acabar allí las oportunidades comunicativas del texto. Fue debido a eso que –finalmente– opte por proponerles que realizaran una clase. Cada una de estas pondría en evidencia ante el resto de participantes la totalidad de un proceso práctico-teórico con la literatura. Lo que entonces sucedió era algo que no me esperaba. Cuando les comenté sobre la co-evaluación –evaluación conjunta, entre pares– y la autoevaluación que haríamos para cerrar el Proyecto Ser Maestro, y cómo esta debía cifrarse en una nota, ellas/él lo llevaron muchísimo más lejos: elaboraron nutritivas retroalimentaciones del trabajo de sus compañeros, el suyo y de mi propia labor. Al mejor estilo recomendado por Nussbaum, a través de un análisis consciente de los objetivos y la estructura de cada intervención, de cada discurso. Así me enseñaron lo que realmente significa valorar las acciones de los demás, especialmente las que dirigen hacia nosotros. Es allí donde empieza la confianza.

Esta era tan solo una de mis diferencias, para la cual hallé una solución al menos temporal en la iniciativa de mis compañeros. ¿Cómo podría comunicar estos procesos al interior del aula con la realidad del programa y sus intereses? ¿Tendría nuevas oportunidades con este segundo semestre de trabajo para hacerlo? ¿Qué efectos tendría sobre mi labor durante ese tiempo, la realización simultánea de nuestro gran almacén teórico? Así finalicé y reflexioné. Un segundo semestre empezó: curso de Literatura en la sede Codito; cinco participantes: María Eugenia, Nelson, Luz Dary, José Humberto y Andrea; horario de clase: 7:30 a 8:30 am. ¿Cuáles eran las condiciones del tuyo?

- FEDERICO: Tenía nuevas circunstancias y nuevos retos a los cuales enfrentarme. Mi proceso en la sede de Prado con Juan David y Amparo había finalizado como ya lo hablamos. Quedé con ganas de tener un escenario más amplio para explorar todo lo que estábamos pensando tú y yo en relación al futuro de nuestra tesis. Una sede como la de

Prado no me permitía esas ambiciones como yo quería, puesto que es la sede más pequeña y sus cursos son igualmente reducidos. Me quedaba una opción: cambiar de sede a la de Tibabuyes, la sede más grande del programa, ubicada en el sector de la Gaitana en la localidad de Suba.

Paralelamente a este horizonte de preocupaciones, estaba mi cargo como Director de Gestión Humana. Me di cuenta a mitad del camino que este excedía mis capacidades, pero intenté hacerlo lo mejor que pude hasta finalizar el semestre; y si bien aprendí muchísimo, siento que pude haber hecho un trabajo mucho mejor. No dimensioné lo exigente que sería y terminé sintiéndome ahogado y dejando muy por debajo de mis expectativas mi trabajo. Hablé con la directora general y le comuniqué mi intención de dejar a un lado el cargo. Un par de meses antes el Director de Proyectos también había dado un paso al costado, y con unas semanas de diferencia, lo hizo la Directora Administrativa. El programa educativo estaba cambiando: una reforma administrativa, que fue lo último que intentamos con el Consejo Ejecutivo al que yo pertencí en rigor, fue modificada por el Consejo de Fundadores; a mi salida las direcciones seguían siendo cinco pero dos de ellas habían cambiado; y, finalmente, la Dirección de Proyectos fue reemplazada por una de Cultura Institucional, y la Administrativa por una Financiera.

Mi segundo semestre empezó entonces en una nueva sede, en contacto con cinco nuevos universos preciosos y particulares: Nelson, Orfilia, Sandra, Floralba y Gloria; y en un nuevo horario, de 9:20 a 10:15 a.m. Con los aprendizajes que había construido en compañía de Juan David y Amparo, me embarqué en este nuevo proceso, con energías renovadas, y repleto de expectativas por la oportunidad que significaba un grupo tan numeroso para explorar nuevos interrogantes alrededor de la literatura.

- ANDREA: Igualmente yo. Con las puertas abiertas a un nuevo encuentro significativo, me propuse –y les propuse a mis compañeros– hacer de nuestra clase un espacio para elaborar proyectos, en lugar de trabajar temas aislados con sus respectivas tareas. Para este propósito cada uno de nosotros llevaría una carpeta con sus lecturas, escritos, notas y cualquier otro documento que surgiera en el curso. De este modo podríamos visualizar el proceso de cada uno, desde su inicio hasta su culminación al interior de aquella situación educativa específica. Esto convergía con nuestro deseo de trabajar desde la óptica de las

prácticas literarias, puesto que aquellas pueden ser equiparadas a pequeños proyectos – procesos operativos proyectados hacia el horizonte de lo posible– motivados por temáticas generadoras⁷⁵, del modo en que lo sugieren tanto Fernando Vásquez en su libro *Didácticas de la literatura en la escuela*, como Freire en su *Pedagogía del oprimido*. Temáticas que son perfiladas por el maestro tras atender a los intereses y necesidades de los estudiantes.

Tan solo restaba matizarlo un poco, puesto que mi intención era ser una participante más del grupo y no sólo receptora y guía; mis necesidades e intereses también debían contar. Lo importante era conservar el equilibrio con mis compañeros. Por eso, cualquier temática y su consiguiente transformación en un componente literario de una de nuestras prácticas, debía ser fiel a la voluntad operativa de todos los participantes. De allí su carácter democrático inevitable, sobre el cual se sostiene la dinámica intensa de las prácticas. Pero no solo el origen de cada una de nuestras prácticas literarias debía ser el resultado de un proceso participativo; también lo serían cada una de las actividades que se desarrollaran en su interior. Y un perfecto ejemplo de esto era nuestra primera práctica: la definición del concepto «literatura»⁷⁶.

Así pues, estábamos renovando, desplegando y expandiendo los límites de lo literario desde dicha práctica, para insertarnos a nuestra propia manera en un conjunto mucho más grande del cual éramos conscientes: el de un sistema literario macro (a nivel de la ciudad que habitamos o del país, en tanto contextos sociales de donde obtenemos la mayoría de nuestras referencias). Y digo que éramos conscientes del sistema literario porque este hace parte de la cultura que creamos y vivimos día a día, sintiéndola como un fenómeno común a nivel nacional. ¿No consideras que, aunque resultaba maravilloso y muy motivante pensar siguiendo a Even-Zohar que no hay elementos previamente determinados para ningún sistema literario, es inevitable aceptar que en momento de

⁷⁵ Freire, avanzado en su digresión acerca de las posibilidades y responsabilidades de los sujetos oprimidos y quienes trabajan con ellos, nos anuncia que “...la investigación del «tema generador» que se encuentra contenido en el «universo temático» mínimo (los temas generadores en interacción), si se realiza por medio de una metodología conscientizadora, además de posibilitarnos su aprensión, inserta o comienza a insertar a los hombres en una forma crítica de pensar su mundo.” (125) De tal calibre es la importancia de estas temáticas, que surgen de las relaciones que los seres humanos entablan con su mundo, de cómo lo ven, lo comprenden y lo viven. Están relacionadas con las «situaciones límites», en las que se evidencian las fuerzas de la opresión y en las cuales solemos estar inmersos los sujetos de manera inconsciente.

⁷⁶ Esta práctica fue trabajada tanto en el primer como en el segundo semestre. En nuestro “Banco de prácticas literarias” damos claridad sobre su funcionamiento. Ver Anexo 3, práctica # 7.

diseñar uno surgen tendencias e incluso referencias similares? Tendencias que corresponden a nuestras historias personales entremezcladas con la larga historia del concepto «literatura». Lo cierto es que con este segundo grupo con el cual pusimos en funcionamiento dicha práctica literaria, surgieron conceptos muy similares a los que un semestre atrás propuso otro grupo de grado undécimo.

Retornamos los conceptos «lectura», «escritura», «imaginación», «expresión»; y llegaron otros: «redacción», «memoria», «periodismo», «teatro». Este fue mi primer acercamiento real a la condición social y profundamente mundana de esta noción del sistema literario, cuyas raíces ya estaban inevitablemente en nuestra cotidianidad, pero siempre creciendo hacia el horizonte de lo posible.

- FEDERICO: Empezamos nosotros también a explorar la literatura como la vivíamos cada uno, y a la primera clase tuve una interesante sorpresa. Se me acercó Nelson, un padre de familia y guardia de seguridad, y me dijo: “Profe, yo soy poeta, yo escribo. ¿Podría leer algo de lo que yo hago?”. La emoción me invadió. No me interesaba en ese momento juzgar la calidad de lo que Nelson escribía, puesto que tampoco me siento quién para juzgar las experimentaciones estéticas dentro de la literatura, por un lado; y por otro, porque este proceso implicaría inevitablemente emplear un lente académico el cual ha sido educado para juzgar textos canónicos. Lo que sí me interesaba era el hecho de que Nelson tuviera una concepción de la literatura tan definida (fuese cual fuese), que se denominase así mismo poeta, que dijera que él hacía poesía, y por último, que escribía bajo un seudónimo: Nemo.

De inmediato empecé a pensar en las posibilidades. En definitiva quería trabajar en clase con los escritos de Nelson. Quería que los leyéramos todos y entre todos, y que cada uno se pudiera sentir interpelado por ese compañero de clase que escribía poesía. Quería que nos compartiera su motivación, sus razones para escribir, cuándo y por qué lo hacía. La experiencia de una práctica literaria motivada desde uno de los escritos de Nelson me sedujo.

Mientras pensaba cómo elaborar esta idea, siguieron pasando los sábados. Descubrimos el lugar de la literatura en la vida de cada uno: en Nelson como padre que leía a sus niñas; en Gloria y Orfilia para quienes estaba en la Biblia, un texto sagrado para

ellas; y en Sandra donde no tenía un lugar claro en principio, lo cual fue cambiando a lo largo del curso.

- ANDREA: Una vez elaboramos nuestro concepto, haciendo uso de otros muchos conceptos, había llegado el momento de explorar dónde estaba su origen. Como te venía diciendo, el sistema literario está enraizado en nuestro día a día, al igual que las prácticas y, por supuesto, cada uno de los referentes de nuestro lenguaje que las configuran. Si hablábamos de «lectura», de «expresión», de «narración» era porque había alguna, o, mejor dicho, algunas experiencias concretas detrás. Me refiero a que, para cada quien implicaba algo distinto hablar del ejercicio de leer, pero todos habíamos coincidido en que estaba relacionado con lo que colectivamente llamaríamos «literatura» desde entonces. Una segunda práctica buscaba dar cuenta de dicha heterogeneidad con creces. De la confluencia a la inclusión, y de vuelta a la confluencia.

Yo quise presentar nuestra práctica⁷⁷ a través de un taller; este comprendía los tres puntos que habíamos acordado abarcar: 1. Vivencias espontáneas. 2. Prácticas intencionales. 3. Situaciones de participación colectiva. Aunque en un principio este resultó confuso y tuvimos que analizarlo con detenimiento –lo que me ayudó a perfilarlo cada vez mejor– pronto logramos aventurarnos y el resultado fue bastante especial. Comprendí que no todos habían tenido la oportunidad de acceder a libros desde pequeños como yo –libros de cuentos infantiles con los que empecé a relacionarme con el lenguaje escrito–. En otras palabras, no todos habíamos desarrollado de la misma manera nuestras aptitudes receptiva y expresiva, ni nuestra capacidad lectora y comunicativa. Fui testigo de la importancia de las narraciones hechas por los padres de Luz, como práctica fundamental y rito inicial para su entrada al universo de lo literario. Tuve la grata sorpresa de saber que José Humberto le dedica bastante tiempo al estudio de la Biblia, utilizando metodologías comparativas tan similares a las que aprendemos en el programa de Estudios Literarios, auto-educando su capacidad crítico-reflexiva.

Juntos transformamos nuestro concepto en un conjunto de experiencias heterogéneas que de una u otra forma tienen lugar en nuestro espacio de aquello con lo que voluntariamente nos identificamos. Pensamos en situaciones de participación

⁷⁷ Ver Anexo 3, práctica # 8.

colectiva como la Feria del libro, un grupo de lectura, una clase de Literatura en la escuela. Estas, como les compartí a mis compañeros, tienen un potencial inmenso de generar contextos de encuentro, espacios donde la posibilidad es el signo principal. ¿Recuerdas a Manuel DeLanda⁷⁸? Pensaba en él todo el tiempo. Siento que nuestra investigación puede enlazarse de una manera muy especial con su teoría, aunque esto sea un cuento para otro día. En pocas palabras, son las prácticas colectivas con la literatura las que permiten en mayor medida transformar el lugar en el que suceden, en un contexto donde los sujetos descubren un abanico de posibilidades para hacer de lo literario un proyecto heterogéneo, un ensamblaje en el que las relaciones entre sus partes le otorgan su singularidad. Así continuó nuestro curso; nuevas sorpresas vendrían gracias a este proceso.

- FEDERICO: Definitivamente te sigo cuando hablas de DeLanda; por mi parte, yo pensaba mucho en Nussbaum. Leerla, en especial con su libro *Sin fines de lucro* ha sido para mí una inyección de combustible magistral para mis ganas de transformar el mundo a través de la educación. Sentía que a través de sus elaboraciones teóricas, entendía y tomaba herramientas invaluable para seguir este camino. Su libro me posibilitó ver una forma con la cual lo que yo quería hacer hasta la muerte –es decir, enseñar– pasaba del escenario brumoso de mis sueños y a instalarse en mi realidad. Educando a través de las humanidades podría contribuir en la formación de sujetos democráticos, y en este proceso, ayudar a cambiar mi país. Nussbaum me mostraba cómo. Todas estas metodologías que yo intuía muy fructíferas para mis clases, empezaron a cobrar un sentido transformador; los debates como ejercicio de la empatía y las representaciones como escenario de aprendizaje con el cuerpo, por ejemplo, adquirieron a través de la lectura de Nussbaum toda la potencia que siempre había estado presente en ellas.

⁷⁸ La teoría de Manuel DeLanda sobre los ensamblajes sociales, plasmada en su libro *New philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*, resonó por mucho tiempo en nuestras mentes a lo largo del año que duró nuestro trabajo de campo. Esto debido a su concepción de las entidades sociales e incluso de los intercambios discursivos entre las personas como ensamblajes, sistemas de relaciones en las que predomina la contingencia y no la obligatoriedad para su existencia. Una clase, un curso podrían ser pensadas como tal, lo que nos permitiría atribuirles cualidades como una constante vinculación con otros ensamblajes, un conjunto de capacidades producto de la interacción entre sus partes, un espacio de posibilidades atravesado por fuerzas de determinación de sus límites y de desestabilización de los mismos. Por cuestiones de enfoque y extensión, este tema no fue tratado en el presente trabajo. No obstante permanece como una puerta abierta para nuestras exploraciones.

Nussbaum me permitió pasar de la intuición de las metodologías a la conciencia plena de transformación de las prácticas.

Con esto en mente, mi segunda práctica estuvo orientada hacia el ejercicio de la empatía, es decir esa capacidad de sentirse identificado con otros sujetos desde la mente, el cuerpo o el espíritu. Me pareció interesante explorarlo desde la lectura entre pares. Y dado que estábamos trabajando las manifestaciones de la literatura en la cotidianidad de cada uno, propuse que realizaran un diario de una semana para la siguiente. Todos los días debían realizar una entrada dentro de la cual registrarán un escenario en el que para ellos estaba presente la literatura de alguna manera; así, para el sábado siguiente cada quien tendría un diario con cinco o seis entradas. El objetivo para cada clase era que pudiesen intercambiar el resultado entre ellos y lo leyeran, para que posteriormente discutiéramos estas manifestaciones y sobre todo las lecturas que de ellas habían hecho los estudiantes. Pasó la semana y nos volvimos a encontrar en el salón, todos habían cumplido con los diarios y los intercambiaron entre ellos.

Llegó el momento de la lectura y el primer rasgo del ejercicio fue su dificultad. A todos los estudiantes les representó una dificultad excesiva leer los textos de sus compañeros, puesto que la fragmentación impedía la comprensión. De manera tal que al finalizar el ejercicio ninguno tenía una idea clara de lo que habían leído. Antes de continuar hablamos de la importancia de formar la capacidad de leer, la falta de práctica en este ejercicio tenía unas consecuencias claras en el escollo al que acabábamos de llegar. Sandra, Gloria, Orfilia, Floralba y Nelson no leían con frecuencia, es por esto que el ejercicio se les dificultaba, como un músculo que no se ejercita lo suficiente.

La inoperancia del ejercicio no se debía únicamente a la falta del ejercicio de lectura, sino que la falta del ejercicio de la capacidad comunicativa a través de la escritura, implicaba de igual manera que el texto producido fuera difícil de entender. La falta de apropiación de elementos ortográficos y sintácticos contribuía también a que la práctica que trataba de motivar hubiera llegado a un punto muerto en ese momento. De manera que después de esta conversación el ejercicio de empatía tomó un giro inesperado. Ellos se dieron cuenta del tipo de dificultades que tenía que sortear yo cada sábado cuando revisaba sus creaciones. Si bien mi intención era que en la lectura entre ellos

llegaran a entender desde dónde escribía un compañero, terminó dirigiéndose el ejercicio hacia la comprensión del lugar de lectura del maestro.

Esta fortuita y afortunada desviación de la práctica como yo pensaba motivarla, permitió un compromiso por parte de cada uno con los ejercicios de lectura y escritura desde la empatía, y lo más precioso es el hecho de que –sin importar si de verdad le dedicaron más tiempo a leer o a escribir desde entonces– pudieron asumir una posición ajena a la propia, la mía, la del maestro. Es así como el aprendizaje conjunto adquiere un cariz mucho más vívido, real, colorido, tangible, palpable; el de la conexión con la experiencia del otro.

A pesar de la frustración inicial que me surgió el hecho de que los estudiantes no comprendieran los textos, la práctica tomó un giro inesperado y cumplió su nuevo objetivo con creces. Este me parece otro componente importante de las prácticas. Es necesario, como hablábamos, la planeación cuidadosa y meticulosa, la improvisación y la mediocridad no son admisibles en mi opinión, sin embargo, cuando la planeación se torna maleable y se transforma, es un factor que debemos contemplar siempre como posible, y que no deberíamos impedir si nos sugiere otras posibilidades de exploración interesantes.

Creo que las prácticas literarias deben moverse en un equilibrio cuidadoso entre la estructura y la movilidad, entre la rigidez y la posibilidad; esto en cuanto a su planeación, su desarrollo y sus objetivos; la práctica como la pensamos antes de sumergirnos en ella. Sin embargo no son sólo sus condiciones de interioridad las que pueden estar sujetas a cambios imprevistos; hay condiciones de exterioridad de la práctica que también pueden sufrir estos cambios repentinos. El espacio, por ejemplo, también puede estar sujeto a estas transformaciones; sobre todo en ColombiaCrece, donde los espacios no son propios, este tipo de imprevistos se presentan con cierta regularidad.

Empecé a tener algunas dificultades con el espacio desde temprano en el semestre; y esta situación dio pie a una serie de reflexiones importantes. La primera de estas situaciones fue una serie de dificultades con los salones de la sede. El colegio Tibabuyes Universal dejó de estar a nuestra disposición por alrededor de tres sábados seguidos, por lo que las clases se cancelaron. Me molestó muchísimo esta problemática. Yo sabía que no era responsabilidad de ColombiaCrece como programa educativo, pues debido a

jornadas de votación y de fumigación no pudimos acceder a los salones, es decir, por motivos externos al programa.

Empecé a reflexionar al respecto y llegué a la conclusión de que me generaba muchísima preocupación el tiempo; no poder cumplir. No alcanzar a posibilitar esos espacios dentro de los cuales los estudiantes podían desarrollar las capacidades que nosotros estábamos planteando, por un lado, y las que exigía la institucionalidad de ColombiaCrece. Cursos semestralizados, clases de cincuenta minutos, jornadas sabatinas (dieciocho en el semestre), y yo había perdido tres. Empecé a conversar con otros profesores a ver cómo se sentían y cómo estaban asumiendo las cancelaciones de clases. La preocupación era manifiesta en todos los otros voluntarios, pero no podíamos hacer mucho al respecto en ese momento.

Después de este receso retomar tampoco es como reanudar la reproducción de un video que habías pausado. Después de un mes de no tener contacto con mis estudiantes tuvimos que repasar casi la totalidad de lo que habíamos conversado hasta entonces. ColombiaCrece se apresuró a implementar medidas para atacar este retraso general en la sede, las cuales fueron de gran ayuda para retomar el ritmo; estas consistieron en alargar tres jornadas otorgándonos a los voluntarios y estudiantes clases de hora y media en vez de cincuenta minutos.

Seguimos entonces y yo me apropié de tu metodología del portafolio, empezamos a escribir de manera constante. Después de revisar los dos primeros textos de los estudiantes tuve que hacer otra pausa en el programa, las competencias en el lenguaje escrito requerían de una especial atención y de un repaso de inmediato. Me tomé otra clase para este fin con la noción de que me estaba atrasando aún más en el cronograma; y fue entonces cuando empezaron a surgir preguntas acerca de mi responsabilidad con el proceso de educación en el que estaba envuelto. Sin embargo apenas el germen de estos cuestionamientos surgía, y paralelamente las clases seguían.

- ANDREA: Conuerdo contigo en las dificultades en cuento a competencias del manejo del lenguaje propiamente, como utilizar signos de puntuación, reglas ortográficas, y generar una redacción clara. Yo me comprometí a trabajarlo con el paso de las actividades, pero siempre fui consciente de que lo que no se había logrado desarrollar con

durante los otros niveles educativos, difícilmente lo haría yo en pocas sesiones de clase. No me conformé, pero continué. Y también yo discutía para entonces con el tiempo. No había perdido tantas sesiones de clase como tú -tan solo una por un compromiso personal- pero pronto comprendí que el horario de clase que me había sido asignado era bastante desfavorecedor. Jamás iniciamos una clase a las 7:30 de la mañana. Los escasos cuarenta y cinco minutos que duraba cada una de nuestras sesiones fueron dificultando la fluidez del trabajo. Sin embargo decidí continuar esforzándome por acompañarme del grupo para hacer valer cada uno de los segundos que compartíamos juntos.

Por otra parte, tú y yo habíamos decidido desde el inicio del semestre expandir y potenciar los significados del tema de nuestra clase, haciéndolo lo menos monótono y unívoco posible. Esto implicaba para mí partir de la esperanza. Las recomendaciones de Freire y Fals Borda respecto a iniciar un proceso educativo e investigativo-participativo con un diagnóstico de las necesidades del grupo, nos parecían interesantes. Sin embargo, deseábamos asumirlo de una manera distinta. ¿Haríamos un diagnóstico? Sí. Pero no de las carencias, sino de las posibilidades de ese encuentro entre lo literario y la vida de cada uno de los participantes en el curso. Quizás no entablaríamos conversaciones sobre su situación económica y necesidades inmediatas, y cómo la literatura podía subsanar dichas problemáticas. Nos permitiríamos acceder a cuestiones que probablemente no habíamos contemplado, pero que podían llegar a adquirir tanta importancia como otras, para convertirse en herramientas –al mejor estilo de Even-Zohar– con las cuales explorar lo posible dentro de lo que parece desesperanzador.

Así fue como llegamos a la Biblia, un libro a todas luces ejemplar a la hora de pensar el poder de un discurso, lo influyente que este puede llegar a ser sobre los seres humanos; y en especial, dado que este ha sido conservado y respaldado por la escritura. José Humberto lo sugirió para elaborar nuestra tercera práctica. Luz y María estuvieron de acuerdo aun cuando, aceptaron, jamás habían hecho un estudio de la Biblia tan concienzudo como el de José. Nelson por su parte, llevaba poco tiempo en contacto con el “texto sagrado” –como todos solían llamarlo–. Su relación con el libro ha sido pausada, puesto que todavía recela ciertas afirmaciones del mismo. Y qué decir de mí... Aunque desde que inicié mi carrera universitaria he contemplado la Biblia como uno de los más grandes objetos literarios de la historia de la humanidad, no había entrado hasta entonces

a estudiarlo. Era una nueva oportunidad para todos y debíamos hallar la forma adecuada para hacerlo, que fuese satisfactoria para todos nosotros.

- FEDERICO: Nosotros también tocamos la Biblia de manera protagónica, un poco después de que tú lo hicieras, sin embargo no fue el centro de una práctica, sino una referencia que aparecía clase a clase. Para Gloria y para Orfilia la religión es un eje central de sus vidas. A través de ella se relacionan con la realidad y configura desde el funcionamiento de sus hogares, hasta sus formas personales de expresión oral. Para Sandra, Floralba y Nelson era más importante Dios que la religión, su relación con la fe era mucho más personal, pero en definitiva, el único que carecía de una postura religiosa era yo. En una clase el tema tomó un papel más importante y vino la pregunta que desató la discusión: ¿Profe, usted cree en dios?

Respiré profundo, y me dispuse a explicarles mi relación con la religión y por qué no tenía un papel importante en mi vida, pero me producía respeto. Gloria y Orfilia de manera más radical, pero siempre condicionadas por la posición de maestro y estudiante, sugirieron que debía replantear mi forma de ver la vida. Nelson se mantuvo al margen, expresando su opinión sobre su forma de asumir la espiritualidad pero sin entrar en discusión con la forma en la que el resto lo hacíamos. Flor y Sandra, quienes son buenas amigas, se opusieron de forma manifiesta a Gloria y Orfilia; de manera mucho menos radical y poniendo de ejemplo la relación de sus respectivos hijos con la religión, propusieron que cada uno era libre de elegir si creer o no creer, y de qué manera hacerlo.

Si bien la clase alcanzó algunos puntos álgidos de discusión acalorada, nunca se salió de control y nunca dejó de imperar el respeto entre nosotros. Al finalizar no hubo ninguna tensión que trascendiera los límites de la clase, y todos concordamos en el hecho de que había sido una discusión interesante. Para mí fue mucho más que eso; a pesar de que la discusión fue motivada por una pregunta dirigida a mí directamente, una vez se hubo encendido la llama de la discusión, yo me limité a controlar el fuego. Este rol de espectador-mediador me permitió pensar mucho en lo que estaba pasando, pero fue al final de la clase cuando entendí que esa jornada me había permitido ver de qué manera podía funcionar ese escenario de encuentro en el proceso de dar cuenta de sí.

¿De quién hablo? de Butler por supuesto. Me pareció invaluable la experiencia de ser testigo de este proceso, que por su carácter limitado (una discusión con un principio y un fin, en el espacio de una clase con un principio y un fin también), me permitía aprehender de manera muy clara lo que habíamos leído de Butler. Cuando me preguntó Orfilia “¿Profe, usted cree en Dios?”, lo que estaba haciendo era interpelarme. Me pidió que diera cuenta de mí en un escenario específico, el de la religión, pero que como pudimos ver en la discusión, me permitió dar cuenta de muchísimas otras cosas de mi vida. Y lo más interesante no fue eso, sino el hecho de que por la condición de espacialidad donde tuvo lugar esa interpelación, no acabó entre Orfilia y yo, sino que se desplazó y multiplicó sus posibilidades y espacios incluyendo a cuatro universos más que estaban dando cuenta de sí de manera paralela: Sandra, Flor, Gloria y Nelson. Si bien este episodio no estuvo motivado estrictamente por la literatura, si me brindó muchísimas ideas para -desde nuestra disciplina- explorarnos y mostrarnos a los otros dentro de la clase.

- ANDREA: ¡Seguro que fue muy valioso! En una discusión sobre afiliaciones religiosas suele ponerse en peligro el reconocimiento y la participación entre unos sujetos y otros. No diría que hasta el punto de que pueda ser negada la humanidad de alguna de las partes –o al menos no en este contexto– pero sí puede que ciertos códigos, por no ser apropiados por todas las partes, generen una crisis en el encuentro, en el diálogo. Por esta razón considero que, para sortear estas dificultades y abrirle campo a la comprensión, entre marcos referenciales y códigos distintos para la comprensión de la existencia humana, en lo personal, lo colectivo, lo mental, lo corporal, lo espiritual, etc.; una de las mejores estrategias pueden brindarla el trabajo con un enfoque literario, es decir, asumiendo la Biblia como material literario para llevarla al interior de una práctica con las características que para entonces íbamos otorgándole. Así se le puede dar una oportunidad al ejercicio de la lectura y la interpretación desde nuevos frentes; a la imaginación, la crítica y la recreación.

¿Cómo no pensar que esa atención a lo literario como materia de nuestras prácticas y sistema, nos estaba llevando poco a poco a discusiones tan valiosas? A encuentros dialógicos en los que nuestra existencia se enriquecía paso a paso con ese proceso de dar

cuenta de lo que somos; y, diría yo, de lo que podemos ser: herramienta fundamental para sortear cualquier dificultad, cualquier cuestión vital. Pronto entendí que una situación como esa que nos esforzábamos por sostener y alimentar se estaba convirtiendo en el terreno fértil para el crecimiento de un método de autoconocimiento y autoformación para el ser humano y social. Y no solo esto, sino que era la oportunidad de generar condiciones lo suficientemente ricas y aprovechables para todos los sujetos, que poco a poco irían haciendo mella, según esperábamos, en aquellos puntos del programa que empezaban a volverse contradictorios.

Quizás mi mayor aprendizaje a partir de nuestra práctica literaria con la Biblia fue respecto al efecto de las palabras sobre las personas y aquellos procesos personales y colectivos de los que acabo de hablar. Así mismo, comprendí que existe una importancia inmensa en el modo como están dichas aquellas palabras, de lo que resulta la complejidad de nuestros intercambios comunicativos. Y no me refiero exclusivamente a lo dicho por los apóstoles en sus extensas reflexiones; sino a las palabras de un orador con la suficiente presencia como José Humberto.

Inicialmente me sentí muy agradecida por ser partícipe de sus discursos. Al estar convencida de que lo último que quería hacer era controlar el flujo de las intervenciones en la clase, solté el resultado de las discusiones y me interesé por participar de las mismas. Sin embargo, pronto me di cuenta de que estábamos perdiendo el equilibrio como grupo y que otros intereses en torno al análisis del texto bíblico estaban siendo opacados. Me refiero especialmente a la situación de Nelson, quien solía estar en desacuerdo con algunas de las afirmaciones de José y deseaba otro tipo de ritmo y enfoque para el análisis, pero prefería no hacer evidente su inquietud por temor a contradecir un discurso atravesado por tamaña convicción, y tan aclamado por Luz y María. Tanto él como yo, creo, comenzamos a sentir que nuestra capacidad crítico-reflexiva no estaba en un ambiente propicio para su funcionamiento, fuera como fuera este a fin de cuentas.

Por otra parte, atender a la fuerza de las historias que cohabitan en un texto como este, las del lenguaje en su relación con la realidad contada; las de cada uno de los personajes, espacios y objetos que participan de la narración; es tan importante y enriquecedor como prestar la debida atención a el modo como cada lectora o lector se

apropia de ellas y las integra –usualmente transformándolas en alguna medida– a sus conversaciones con otros sujetos. Cómo hacemos uso de las palabras de otros, nos empoderamos e incluso hacemos de ellas la guía principal para nuestra existencia, es un fenómeno a todas luces asombroso. Cómo las contradecimos, las cuestionamos, para continuar moviéndonos hacia otros discursos –desconfiar o confiar–; son actividades que cobran sentido por su integración y así producen una práctica literaria en todo su esplendor.

Heredamos lenguaje, con el contradecimos al lenguaje o lo conservamos, y todos esos procesos nos afectan, afectan el modo como nos relacionamos. Era mi labor como motivadora, permitir que existiese un abanico de oportunidades –potenciales posibilidades– al alcance de todos para experimentar con estas circunstancias, disponiendo un ambiente constantemente democrático y satisfactorio.

- FEDERICO: Yo conocí a José Humberto el tiempo que estuve en Codito, y aunque nunca le di clase, sí me pareció una persona con mucho carácter. Luego lo conocí en una clase, el reemplazo de la tuya un sábado que te ausentaste, y pude comprobar lo que dices, puesto que trabajamos con la Biblia. José es una persona muy religiosa y muy poco dispuesto a polemizar lo que decía la Biblia, de igual manera su discurso es bastante más rico y su oralidad más elaborada que la de sus compañeras; de manera que me tocaba frenarlo constantemente para encauzar la discusión, y para escuchar a las mujeres quienes no participaban a menos de que yo se los pidiera. Yo no pude soltar los resultados de la clase, sino que me sentí llamado a controlarlos constantemente, sobre todo para darle lugar a Luz y María quienes no sentían que cualquier cosa que ellas pudiesen decir fuera mejor que lo que estuviera diciendo José.

De mi lado de la historia las preocupaciones que te mencionaba hace tiempo fueron adquiriendo más cuerpo y más importancia, en un proceso que casi me desborda por completo. Para entender qué era lo que me estaba aquejando tuve que pensar retrospectivamente qué había sido mi historia en ColombiaCrece. Dos años antes había llegado al programa con la intención de nutrir mi hoja de vida para mi futuro como docente, había sentido algunas inconformidades en el momento que manifesté de manera crítica y empezó entonces mi ascenso dentro de posiciones que yo pensaba, podrían

mejorar lo que era el programa educativo. Coordinador de sección, reportero, líder de área y director de gestión humana; y en dos años no había podido lograr mucho y el programa seguía teniendo las mismas discrepancias de fondo con mis formas de ver la educación y de responsabilizarse de ella.

Me empecé a cuestionar todo, desde el futuro del programa, hasta mi futuro dentro de él, y eso de la mano con las clases que perdimos fue haciendo mella en mi motivación; si bien le tengo muchísimo cariño a ColombiaCrece como programa educativo, llevaba dos años con inconformidades que fueron afectando en este último semestre mi motivación frente a la clase.

- ANDREA: Definitivamente no podemos ignorar nuestras expectativas, ¿no es así? También yo fue testigo de cosas que no resultaron como las esperaba. Sobre todo no fue fácil mantener aquel equilibrio del que te hablaba en las discusiones que daban cuerpo a las prácticas. No lo fue puesto que la práctica que había motivado José empezó a perder su heterogeneidad, perdía la posibilidad de cambiar sus límites, de cambiar su forma. Cuando el análisis se había orientado –por voluntad de todos y guiados por José– hacia la comparación entre el fragmento bíblico que versa sobre el árbol de la ciencia del bien y del mal, y nuestras propias experiencias cotidianas con el conocimiento cotidiano, sentí que poco a poco empezaron a escasear los esfuerzos por producir un resultado nuevo. José Humberto lideraba y, como él mismo lo asegura, es una de aquellas personas que ha decidido acogerse a una verdad especial y absoluta. Existe un gran esfuerzo tras esa decisión, pero quizás hizo falta algo de espacio para que los demás fuésemos críticos frente a dicho camino y encontrásemos el propio.

Por eso los invité a leer otro texto que trataba el tema del conocimiento humano, para emprender nuestra cuarta práctica: *Prometeo encadenado*. También allí existía la cuestión del conocimiento enmarcada en un episodio contradictorio, complejo. Pero quizás, dado que esta segunda propuesta nos remitía a un contexto bastante distinto, nos permitiría abrir nuestros horizontes de discusión. Así que nos comprometimos a revisar unas copias que les proporcioné y, para extender nuestro tiempo de discusión que era muy corto debido al horario de clase y los problemas que teníamos con el mismo –impuntualidad y dificultades de logística de ubicación en los distintos salones que jamás

dejaron de existir a lo largo de todo el semestre— nos pusimos una cita fuera de la jornada sabatina. Martes a las cuatro de la tarde en un aula de clase a la que tiene acceso José Humberto junto a su hogar.

Aunque la conversación fluyó, ni Nelson ni José habían hecho la lectura para entonces. Esto afectó en el factor «voluntad operativa» de la práctica, dado que su participación no fue del todo sincera respecto a los acuerdos. Sin embargo, aquello me permitió apreciar las capacidades de Luz y María para impulsar el procedimiento de la práctica y liderar la discusión. En esta experiencia, entramos en contacto con otra de las grandes cuestiones de los Estudios literarios —o al menos de los que yo participé—: ¿Ficción o realidad? Frente a la narración bíblica, la historia de Prometeo —el padre de todas las artes, aquel que entregó el fuego a los mortales para que pudiesen sobrevivir puesto que carecen de las virtudes de los animales para hacerlo— contada por un hombre cuya cultura adoró a muchos dioses, fue pronto valorada como ficticia frente a la palabra de Dios, y, por consiguiente, tildada como menos cierta. Sobre todo José pareció sentir que la comparación en sí misma no iba a encontrar una conclusión que pudiera enriquecer en doble vía los textos. Y yo, sin embargo, insistí en que consideráramos que sí había algo llamado “ficción”, esto estaba más cercano a “lo posible” que a “lo que no es cierto”.

¿Si lo podíamos pensar, por qué no darle una oportunidad de cobrar importancia en nuestra comprensión del mundo? Las prácticas literarias que deseaba motivar entonces, y que aún hoy con más determinación, son aquellas en las que la imaginación es siempre el componente abanderado, el ingrediente que resalta. Imaginación para comprendernos como seres humanos capaces de emprender dichos ejercicios, para convivir y colaborar en ellos. Imaginación para pasar de lo fijo y lo cerrado a lo mutable, lo posible, lo abierto en el descubrimiento de las posibilidades de lo literario. Así que reconocer que ella es el motor de estas prácticas literarias, debe ser por el beneficio de nuestros alcances y no para cerrar y aislar sus productos.

Por otra parte, yo estaba planeando para ellos un proyecto que consideraba podía dar cuenta de una manera muy interesante de aquello que había sido hasta ahora nuestro curso: una historieta. Soñaba con compartir esa práctica creativa con ellos para que fuera uno de sus recuerdos preciados una vez se graduaran de su bachillerato, para lo que faltaba muy poco. Así que se los presente con la esperanza de que quisieran colaborar

conmigo. Sin embargo, el tiempo estaba en nuestra contra y aún restaba el Proyecto Ser Maestro.

- FEDERICO: En mi curso me pasó lo mismo al principio, y dado que es una constante en ColombiaCrece, yo estaba preparado y esperando a enfrentarme a esta dificultad. Durante las dos primeras clases los estudiantes no cumplieron con los deberes pactados, de manera que a la tercera fui afectuoso pero radical. El hecho de no cumplir con los acuerdos de clase iba a tener un efecto directo y negativo frente a su posibilidad de aprobar el curso undécimo. Les conté la historia de Juan David en Prado y les dije que éramos adultos todos, y que eran sus decisiones las que iban a afectar su vida, que si decidían no leer los textos o elaborar los escritos, esta omisión iba a tener una consecuencia, de igual manera que las decisiones que tomó Juan David (sin descartar su complejidad y sin emitir juicios de valor al respecto), habían tenido como consecuencia la reprobación de su curso. A partir de ahí no tuve ningún problema con los deberes.

Los grados se acercaban –decías– y con su proximidad, la solidificación de mis inquietudes frente a ColombiaCrece. En un año como profesor de undécimo (que estaba a punto de culminarse), había sido mucho más clara mi responsabilidad en la graduación de cinco personas. Sentía un peso fuerte sobre mis hombros, porque tenía muchas reservas frente al visto bueno que había dado –en el área de Literatura– para que a estos estudiantes se les hubiera conferido el título de bachiller académico. Desde luego yo no había sido profesor de ellos desde que habían entrado al programa, pero en todos los casos sus competencias con el lenguaje se mostraban tan deficientes que eso sólo daba cuenta de muchos más vacíos en el proceso de formación. Todos los componentes gramaticales requerían de mucho trabajo; sintaxis, puntuación y acentuación eran sólo algunas de los escenarios en los cuales los estudiantes se desenvolvían con muchísima dificultad. En escenarios más globales de escritura no se evidenciaba un plan textual ni relaciones lógico-semánticas en sus producciones. Todo esto hacía cualquier aproximación al lenguaje difícil.

Este nunca fue un panorama desconocido para mí, desde la entrevista me dijeron que los procesos con adultos son distintos, que son más lentos, que hay que tener paciencia; y que si bien ColombiaCrece tenía dificultades en ese sentido, estaba

trabajando constantemente para mejorar. Este trabajo constante también existía, desde las posibilidades y capacidades de un recurso humano compuesto por voluntarios únicamente, sin embargo los diplomas seguían otorgándose semestre a semestre sin que hubiera una transformación en las políticas de promoción, calificación y duración de las clases. En todos mis escenarios de acción dentro del programa yo controvertí la entrega de los diplomas, ColombiaCrece sería maravillosa si no estuviera otorgando un título que genera expectativas erróneas en sus estudiantes, pues si alguno de ellos quiere proseguir con un camino de conocimiento, se dará cuenta de los delicados vacíos conceptuales y de que el título puede entonces no significar mucho.

- ANDREA: Quedaban pocos sábados para finalizar el semestre académico y fue entonces, más que nunca, que entendí la importancia de trabajar en las prácticas literarias con absoluta atención e intención. Nuestra investigación y la escritura del presente texto, que se daban de maneras simultáneas, estaban teniendo sus altibajos. Jamás será fácil tratar de estabilizar lo que se encuentra en constante cambio, y lo cierto es que para ninguno de los dos se estaba dando una correspondencia armónica entre lo que planteábamos y lo que sucedía en los salones de clase. No me refiero a que aquello que hasta ahora hemos relatado no haya sido grandioso para nuestro aprendizaje y seguramente el de los y las estudiantes. No obstante, sabíamos que aun podíamos motivar y participar de ejercicios más significativos y satisfactorios que sustentaran y enriquecieran nuestra propuesta.

Al ser nuestro trabajo áulico un experimento en plena ejecución, parecía del todo descabellado intentar retener algo y concluir. Sin embargo ese había sido nuestro compromiso con nuestra directora de tesis, Liliana, y con nosotros mismos. Así que debíamos continuar; debíamos asumir que no sería perfecto y que aquello en lo que nos habíamos embarcado, nuestro gran proyecto junto con los aprendizajes que surgieran de este segundo semestre académico, serían la guía para hacerlo mucho mejor en una próxima oportunidad.

Por supuesto, la elaboración de la historieta se detuvo. Era una práctica que requería demasiado tiempo y no concordaba con las condiciones del curso. En ella se cifraba una exploración de la capacidad imaginativa para convertir nuestras experiencias del curso en una historia con distintos matices: nos convertiríamos en los líderes de una

comunidad, encargados de reflexionar sobre cuestiones de interés público que pudiesen aportar al bienestar de los habitantes. Soñaríamos con un contexto posible para nuestras prácticas. Pero era un ejercicio que se resistía con especial fuerza a ser ejecutado con celeridad; y, por otra parte, no quería ser yo quien asumiese la responsabilidad de su elaboración en horarios adicionales al de la clase, puesto que la esencia del proyecto era su producción colectiva.

No obstante, el Proyecto Ser Maestro empezó. Decidimos que tendría como tema principal el conocimiento humano, puesto que había sido la semilla de nuestros diálogos desde la práctica con la Biblia. Inicié yo, haciendo uso de mi curiosidad en torno a los relatos escritos que de una u otra forma han recogido las tradiciones orales de los indígenas sobre el origen de su mundo. Gracias a Liliana, el libro *Las palabras del origen: breve compendio de la mitología de los Uitotos* llegó a mis manos. Allí me topé con la maravillosa relación que entablan los Uitotos entre la danza, el saber cifrado en las adivinanzas y la responsabilidad de los seres humanos respecto a aquellas prácticas.

Así que creé mi propio ritual del conocimiento invitándolos a compartir una bebida –un poco de agua de panela que hacía las veces del tabaco en la narración– y unas cuantas adivinanzas, para luego compartirles la historia del Uuikī, el mito que me había inspirado a realizar aquella práctica. Y así conversamos y hallamos resonancias entre lo visto y el mito, utilizando el sentido del gusto, el del olfato, la vista, el tacto, el oído, la intuición, todo a nuestro favor.

José tomó la iniciativa de proceder de segundo. Él, como ya te lo dije y tú mismo lo pudiste comprobar aquella vez que me reemplazaste en una de las clases, es una persona a la que se le facilita muchísimo fluir en sus ideas de manera oral; por esta razón decidió elaborar su clase desde sus propias reflexiones respecto a unas cuantas formas distintas de construir conocimiento. Investigó en fuentes electrónicas y sacó unas cuantas conclusiones sobre procesos de lectura del mundo y los signos que en él encontramos, a través de los cuales conocemos y nos desciframos. No diría que fue esta una práctica literaria con todas las cualidades que le hemos otorgado hasta ahora, por lo cual le presenté a José una extensa retroalimentación sobre cómo podría hacer de su ejercicio uno con mayores alcances, en caso que decidiera utilizar alguna de mis recomendaciones.

- FEDERICO: El proyecto ser maestro empezó también para mí, fuera del salón me ocupaban todas las reflexiones que te he contado, pero dentro hacía mi mejor esfuerzo para finalizar el proceso de una manera comprometida, mi voluntad operativa estaba en riesgo, e intentaba hacer lo mejor que podía para que no desapareciera en lo absoluto. El proyecto ser maestro empezó con Nelson, preparó su clase con mucho juicio y nos brindó una clase sencilla pero iluminadora para mí. Desde luego que trabajo con textos escritos, como todos esperábamos. Llevó el poemario *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, de Pablo Neruda, y un fragmento de *Adulterio*, de Paulo Coelho. Leímos los dos textos y luego los discutimos.

En este momento meforcé a ser supremamente objetivo y liberarme de las opiniones académicas que pudieran cargarme frente a uno u otro autor. Como tú dices, solté el resultado de la práctica y me dispuse en un papel de observador momentáneo. Estando fuera de los círculos académicos ellos, y siendo yo –al menos por esta vez– un participante pasivo durante la discusión, esta tomó un curso interesante, pues hablaron de cuál autor preferían de forma subjetiva pero ecuánime, reconociéndole a uno y otro autor reconociéndoles fortalezas y debilidades respectivamente. Lo que sí me permitió reflexionar este ejercicio fue la naturaleza de la relación entre la literatura y sus consumidores dentro del sistema literario.

Concordaron todos menos Nelson, en que preferían a Coelho, puesto que su texto les hablaba de la cotidianidad, del día a día, de cosas que vivían ellos y sus vecinos y sus conocidos. Nelson prefirió a Neruda por las metáforas y por la belleza del lenguaje. Yo, a riesgo de ahogarlos con un debate académico que entorpecería la práctica, mantuve mi opinión lo más objetiva posible. Expresé mi preferencia por Neruda haciendo hincapié en mi predilección por el género poético.

Las preguntas estaban allí, sin embargo ¿cuál era la relación entre dificultad y facilidad del lenguaje con mis estudiantes? ¿De qué forma se identificaban ellos con los textos dependiendo de su dificultad? Siendo Nelson el más canónicamente en contacto con la literatura, (es decir, habiendo leído y escrito poesía, al igual que teniendo algunas nociones sobre los distintos géneros literarios) ¿cómo entraba esta condición en relación con su identificación con Neruda sobre Coelho? Y de fondo mil interrogantes más sobre el lugar de la literatura, su función, cómo la afecta la industria editorial, etc. Una

conclusión era clara: con mis estudiantes pudo comunicarse de manera más efectiva (con más efectos) Coelho que Neruda. Me encantaría –y muy probablemente lo haré– explorar este hecho posteriormente y encontrarle respuestas a tantas de mis preguntas.

- ANDREA: En mi caso la mayor sorpresa llegó con María. Una vez más por cuestiones de tiempo, decidimos hacer en una sola sesión para su práctica y la de Luz. Inició Luz con un ejercicio de análisis textual de un poema que llamó su atención. Era extenso así que nos repartimos la lectura entre todos y ella nos invitó a tejer hilos de sentido entre las distintas ideas del texto. Me llamó mucho la atención que, aunque en un principio me había solicitado que le pasara algún libro en el cual pudiese encontrar un texto que le permitiera hacer una entrada al tema del Proyecto –y efectivamente le facilité un par de libros– ella, finalmente, emprendió su propia exploración del material.

Luego vino María, con una hermosa fábula que narra la historia de una pequeña oruga que desea ver el amplio valle desde lo alto de una montaña. Para esto se apropió del papel de la oruga y nos permitió asumir el resto para completar la puesta en escena. La fábula comenzó y por supuesto, la emprendedora oruga se encontró con unos cuantos comentarios de un escarabajo y un grillo que le llaman loca por soñar con tamaña hazaña. Pero ella continuó, hasta que un día murió al interior de un refugio que construyó para salvarse del frío. Pronto todos los animales se congregaron para apreciar lo que llamaron “un monumento a la insensatez, advertencia para los atrevidos”. Estas palabras quedaron grabadas en mi mente, tanto como el final de la historia: la oruga había muerto para renacer en la forma que le permitiría cumplir su sueño. Una sencilla fábula que de repente se tornó infinitamente poderosa cuando María nos contó cómo había logrado construir su hogar. También ella se enfrentó a personas que intentaron disuadirla y llamarla incapaz. Sin embargo, acompañada de sus hijos, María convirtió su amado castillo de cartón en una acogedora vivienda de la que hoy disfruta. Y se sintió tan libre como la mariposa.

Tan solo restaba escuchar a Nelson y realizar nuestro ejercicio de coevaluación. No obstante, él no se preparó con tiempo y las sesiones se agotaron. Esto implicó que su trabajo final fuera un escrito sobre el tema a cuya explicación no tuvieron, sin embargo, acceso sus compañeros. No estaba de acuerdo, pero debíamos cumplir con un cronograma que impedía más plazo. Fue entonces cuando comprendí que hilar prácticas literarias tal

como las hemos venido perfilando para una situación educativa, requiere espacios de tiempo más favorecedores, más extensos y menos distanciados entre sí; al igual que una disposición que trascienda el estar presente junto con los demás participantes en el escenario de encuentro. Todo esto si realmente deseamos que nuestra micro-situación educativa sea, gracias a la ejecución de una serie de prácticas literarias, el lugar donde cada sujeto pueda ser reconocido como un ser humano en constante desarrollo dispuesto a participar de un proyecto colectivo, haciendo efectivas unas capacidades específicas para lograrlo. Si queremos hallar las posibilidades de lo literario en nuestras vidas, su pertinencia, que es la cualidad de corresponder a un propósito. Si aspiramos, finalmente, a confiar.

Con estas reflexiones concluí mi segundo semestre de trabajo, agradecida, motivada a pensar aún mejor lo que ya habíamos planteado juntos.

- FEDERICO: Es tan cierto lo que dices, la disposición debe ser firme, el compromiso total y la voluntad constante, de principio a fin de cualquier proceso. Creo que es, tal como lo discutimos en algún momento, una de las lecciones más grandes que me quedó de este proceso.

“Ser Maestro” siguió para nosotros con la clase de Flor. Al igual que Nelson, ella me llamó un par de veces en la semana para que la orientara y resolviera dudas que tenía acerca de la clase que estaba preparando. Lo que hizo Flor fue trabajar con el cuerpo la empatía, uno de nuestros componentes más importantes para la educación de sujetos democráticos. Nos planteó a los cinco restantes, tres situaciones que teníamos que representar; ella nos asignaba un papel y un contexto amplio, de manera que cada uno le podía dar forma a su personaje con ciertas libertades. Todas las situaciones eran de cierta ambigüedad moral y tocaban temas sensibles de la vida cotidiana, como los embarazos adolescentes o la infidelidad. Al final de cada representación Flor lideró una discusión en la que profundizamos en el tema que había sido el centro del performance, al igual que dimos a conocer nuestros puntos de vista y escuchamos el de nuestros compañeros.

Trabajar la empatía desde nuestros cuerpos nos permitió posibilidades de experimentación que resaltaron la libertad de cada sujeto. Sin ninguna clase de ensayo, la improvisación de nuestros personajes dejaba entrever de qué manera nos conectábamos

con una situación hipotética y las decisiones que tomaríamos entonces. La discusión posterior permitió sustentar estas posiciones que habíamos tomado y ampliarlas a través del discurso, de una forma ya mucho más racional y estructurada –recordando a Nussbaum–; gracias a estos dos escenarios, todo resultó siendo muy enriquecedor y eso nos permitió agradecer el ejercicio.

La siguiente fue Sandra, ella quiso realizar un repaso de ortografía, puesto que era un tema muy importante para ella y consideraba que todos necesitábamos la práctica. Organizó su clase mediante una dinámica de concurso y entregó premios a todos los ganadores del concurso. Este consistió en correr al tablero cuando se conocía la respuesta correcta a la regla de ortografía que ella estaba preguntando, para después anotar la respuesta. Dado que ya habíamos reflexionado bastante sobre la ortografía y su importancia para expresarnos, el cierre de la actividad de Sandra no fue extensivo; por el contrario, retomó de forma muy clara y concisa lo que habíamos discutido clases atrás al respecto.

La última en dar su clase fue Gloria. Ella nos dio una cátedra sobre los profetas del antiguo testamento, muy ilustrativa e interesante para mí, pero que no capturó mucho la atención de sus compañeros. Me pareció interesante por cuanto puso el ingrediente de tradicionalidad docente en el ejercicio global, lo cual me pareció que mantuvo el equilibrio dentro de la diversidad de prácticas a la que nos expusieron cada uno de los estudiantes. Sin embargo le faltó algo de preparación y ella lo reconoció. No hubo una apropiación de la información real, puesto que no hubo una solvencia visible a la hora de transmitirla; esto fue, en mi opinión, lo que causó que a sus compañeros les costara interesarse por la información.

Dije la última, puesto que hubo una situación particular con Orfilia que impidió que diera su clase, y ulteriormente que se graduara con sus compañeros. A las últimas tres clases no asistió, perdiendo así la oportunidad de realizar casi la totalidad de los exámenes finales de todas las asignaturas. Desde la Dirección General intentaron contactarla para saber la razón de su ausencia y no fue sino hasta última hora que respondió a la comunicación. Orfilia llevaba un proceso de formación paralelo, los días domingos, con otra institución; y en la recta final prefirió dedicarle todo su tiempo y esfuerzo a este proceso en detrimento de su lugar en ColombiaCrece. Esto le permitió terminar su

proceso de grado con un par de semanas de anterioridad, momento en el que se comunicó con Nelson y le contó lo que estaba sucediendo. Las razones por las que prefirió un escenario de formación sobre el otro, al parecer, tenían que ver con la calidad, lo cual afectó bastante a sus compañeros. Más allá de juzgar y valorar las decisiones que tomó, me pareció un indicador interesante de lo que pasa dentro del programa, y esto alimentó mis cuestionamientos.

Así terminó mi semestre, con cuatro estudiantes bachilleres de Colombia, y con la sensación de haber culminado un proceso en muchos sentidos. Con ganas de asumir compromisos mucho más grandes con la educación, y con la misma resolución con la que decidí a mis catorce años que moriría enseñando.

5. MEDIO DECÁLOGO Y UNA CARTA

Un segundo semestre concluyó con estas consideraciones y, de manera simultánea nuestros autores concluyeron el Banquete teórico de la Pedagogía de la confianza. Para cerrar este relato cuyas piezas he venido juntando cuidadosamente para quienes emprendan su lectura, Andrea y Federico han decidido plantearse sus conclusiones apelando a dos ejercicios distintos: la elaboración de medio decálogo para las prácticas literarias, con el propósito de resaltar la importancia de estas a lo largo de su propuesta pedagógica, y proponer a sus lectores/as unas cuantas conclusiones que surgieron de la evaluación de sus experiencias; y una carta al lector o lectora para presentar una mirada en perspectiva de la totalidad de su proyecto. Mi propia labor termina, igualmente, aquí.

Medio decálogo para las prácticas literarias

1. HONRAR NUESTRO CONSTANTE ESTADO DE EXPOSICION. El factor más representativo de cualquier escenario de reconocimiento e interacción entre los sujetos – individuos sujetos a unos marcos referenciales y normativos– es la constante exposición de sus participantes. Al interactuar, dialogar, participar de una situación social, como un curso de Literatura constituido por estas prácticas literarias, los sujetos se exponen entre sí: a ser leídos, interpelados, escuchados –en sus narraciones, intereses, expectativas, etc.– ; e incluso a ser desconocidos. Por consiguiente, estas prácticas deben constituirse como el escenario en el que un conjunto de actividades nos permitan –volviendo a uno de los apuntes más hermosos de Judith Butler– manejar y honrar nuestra vulnerabilidad, nuestra exposición mutua. ¿De qué manera? Brindando la oportunidad a los sujetos de trabajar concienzudamente con ese lenguaje heredado que condiciona y permite sus encuentros, contenido en palabras –conceptos– y sobretodo en enunciados.

La historia del campo de lo literario, el sistema particular de nuestra cultura, al interior del cual han venido operando nuestras prácticas está repleto de ejercicios de auto-narración, que implican el esfuerzo de un sujeto por dar cuenta de sí; así como, de ejercicios de hetero-narración, a través de los cuales un sujeto busca construir de manera escrita u oral su comprensión –siempre parcial y condicionada según Butler– de otro/s

sujeto/s (no exclusivamente un «otro humano»⁷⁹). Estos ejercicios narrativos, en forma de novelas, poemas, testimonios, y otros tantos tipos de textos, componen las referencias literarias de algunos –sino la mayoría– de nosotros con las cuales llegamos a componer nuestras prácticas. Y, aún más interesante, hemos sido testigos de cómo muchos de estos ejercicios estudiados y elaborados al interior de nuestras prácticas literarias problematizan ese «dar cuenta de sí», arrojándolo al juego con la imaginación y la posibilidad: cuando con el uso de ciertas variaciones en el lenguaje se desafía la idea de que todo relato –narración de sí o de otro/s sujeto/s– cuenta con un deseo de transparencia y veracidad.

Así pues, no solo en los productos de estos ejercicios auto y hetero-narrativos, sino en todas aquellas actividades que los envuelven, como la redacción, la lectura, el análisis, la reproducción (es decir, cuando se da a conocer ampliamente por determinados medios comunicativos), surge la oportunidad de explorar las posibilidades de ese estado de exposición y vulnerabilidad. ¿Qué sucede si nos leemos superficialmente, sin utilizar nuestra capacidad crítico-reflexiva para sopesar las distintas dimensiones de ese relato que se nos ofrece? ¿Qué importancia le otorgamos a las interpelaciones no evidentes a las cuales responden los sujetos narrándose a sí mismos o narrando a otros? Son unas de las tantas cuestiones que podrían surgir en las prácticas literarias que las hacen el escenario propicio para explorar, no solo la condición de la que hemos hablado, sino la responsabilidad ética que cualquier sujeto puede asumir ante ella precisamente para llegar de manera crítica y reflexiva a confiar: en el otro, en sí mismo, en el texto y en quien lo escribió, en la práctica, en el lenguaje.

2. RECONOCER QUE NO HAY UN CASO IGUAL QUE OTRO. Del consenso de los participantes nacerá la materia de cada práctica literaria. Ciertamente existen las propiedades nodales sin las cuales ninguna práctica literaria podría surgir; sin embargo, la escogencia de los recursos (métodos, objetos, actividades, productos) dependerá de las intenciones del grupo, del modo como deseen orientar las capacidades a desarrollar. Y, aún más, no serán asumidas relaciones *a priori* entre los distintos elementos de la práctica. Es decir, por una parte, que las capacidades mínimas (comunicativa, crítico-

⁷⁹ Aunque nuestro trabajo se enfoca en tratar las relaciones inter-humanas, no podemos desconocer que un campo de la literatura también podría incluir prácticas en las que los seres humanos buscan hacer evidente su interacción con otros seres de la naturaleza u objetos, espacios, etc.

reflexiva, lectora e imaginativa) no estarán condicionadas a un solo modo de ser efectivas, puesto que podrán ejercitarse con actividades muy variadas y textos de muchas clases. Por otra parte, no se asumirán vínculos ya existentes entre, por ejemplo, una producción literaria y un sentido otorgado a su planteamiento, sin una debida revisión crítica⁸⁰. Lo importante es que el nivel de exploración de recursos sea proporcional al nivel de desarrollo de las capacidades (que sea cada vez más satisfactorio respecto a las intenciones acordadas paso a paso por el grupo).

Por estas razones no es válido para este enfoque la homogeneización de las prácticas literarias, la elección de una lista cerrada de objetos, materiales y capacidades, y la reducción de sus posibilidades operativas y la de cada uno de sus participantes. Cada caso se sostiene por su propia justificación, es decir, la satisfacción y argumentación consciente de quienes la elaboran, sobre la cual se sostiene su efectividad y potencial para convertirse en un proceso paradigmático dentro del sistema literario –lo que tampoco implica que deba ser impuesto como obligatorio de allí en adelante–. Es gracias a esta participación activa y colectiva que determina la singularidad de una práctica o un conjunto de prácticas, que estas adquieren una fuerza inigualable para configurar un contexto que, por una parte, dialogue con los condicionamientos que la enmarcan; y, de igual forma, le otorgue a los participantes un contexto particular para su convivencia, un hogar para sus aprendizajes del cual pueden apropiarse y sentirse orgullosos.

3. PENSAR LO LITERARIO. En pocas palabras, lo literario como sistema, al estar salvaguardado por la capacidad imaginativa de quienes le dan vida con sus prácticas, está expuesto a ser pensado en una multiplicidad de formas. Es fundamental que cada práctica se considere como una parte de un todo –el sistema literario– cuya configuración está enriqueciendo. Sin importar si este ejercicio de pensar lo literario se hace a través de una prácticas concretas e introductorias motivadas para cumplir con dicho objetivo, como las que hemos propuesto en el presente estudio –la definición del concepto y la exploración de sus manifestaciones en la vida de los participantes–; o si, por el contrario, se realiza de

⁸⁰ Cuando un sujeto al motivar una práctica literaria impone al grupo el análisis de un texto y una lectura ya existente del mismo, sin generar el ambiente para que sus co-participantes tengan la oportunidad de establecer otras relaciones posibles para el texto, la práctica pierde su esencia innovadora y su potencial para aportar algo al sistema literario en el que se inscribe.

manera tácita a lo largo de cualquier práctica, es una cuestión que no debe dejar de estar en la mira de participantes y motivadores. De esta manera el sistema se mantiene activo y abierto a todas sus posibilidades.

En ese punto quisiéramos proponer que, aunque las cualidades generales que le hemos atribuido a las prácticas literarias, al igual que las de nuestra Pedagogía de la confianza, podría ser adaptadas a otra temática, hay algo particular en el estudio de la literatura que, según creemos, tan solo lo experimentan aquellos que le abren sus puertas y en ella confían, en su ciencia particular. Un ejemplo de esta convicción nos lo regala Edward W. Said en su libro *Humanismo y crítica democrática*, al apropiarse de estas palabras de Richard Poirier para hablarnos sobre el papel de la literatura en su experiencia como maestro e intelectual:

La literatura me demanda toda la atención posible porque en mayor o menor medida que cualquier otra forma de arte o expresión, ilustra lo que se puede hacer, lo que se puede llevar a cabo con algo que todos compartimos, que todos utilizamos en la conducta de la vida cotidiana y que, además, contiene en sí mismo de un modo extremadamente sutil y no obstante perceptible, en su vocabulario y su sintaxis, los presupuestos dominantes del orden social, político y económico de una sociedad. (...) Pero [a diferencia de las obras musicales, la danza, la pintura o el cine] la fuente o recurso esencial en que se basa la literatura son los materiales que debe compartir de un modo absolutamente gregario con la sociedad en general y su historia. Nada puede enseñarnos tanto acerca de los efectos que las palabras ejercen sobre nosotros y de cómo, a su vez, nosotros podríamos tratar de actuar sobre ellas para tratar de modificar el orden de las cosas en que basan su significado. A la literatura le corresponde la distinción de invitar al lector a entablar con las palabras una relación dialéctica de una intensidad inigualable a la que pueda entablarse en ningún otro lugar (84)

4. TRASCENDER DE LA PRESENCIA AL DIÁLOGO. Dado que las prácticas literarias que corresponden a la Pedagogía de la confianza buscan apoyar –desde uno de muchos frentes– el proceso de formación humana de los sujetos implicados en ellas, manejan una gran responsabilidad respecto a una cuestión muy importante en el ejercicio de mutuo reconocimiento de los demás en tanto sujetos humanos capaces de dialogar, escuchar y

ser escuchados. ¿Qué implica siquiera pensar en esto? Significa que no es un secreto que día a día, y en especial en el ámbito educativo se le niega a algunos sujetos la posibilidad de dialogar, de discutir, de presentar su postura subjetiva respecto a algún tema en conversación con otro/s sujeto/s; se les considera incapaces de realizar estas actividades y por lo tanto indignos de ser escuchados e interpelados. Sucede por ejemplo cuando asumimos una postura cerrada y férrea respecto a algún tema y consideramos que nadie más merece dialogar al respecto con nosotros. Así le negamos la posibilidad de hacer efectiva una capacidad.

No basta, entonces, con considerar que al interior de nuestras prácticas literarias el reconocimiento de la humanidad de los demás probablemente no será puesto en riesgo. Debemos reafirmar esa capacidad de leer a quien se presenta ante mí como ser humano, como mi congénere aún con el reconocimiento de su singularidad, a través del diálogo, es decir, teniendo en cuenta el modo como respetamos sus intervenciones, sus silencios, sus búsquedas, necesidades, etc.

Cada ser humano utiliza su lenguaje para tantear y elegir certezas, para encontrar algunos enunciados en los cuales pueda confiar para vivir y comunicarse; de igual forma, esperamos, debería utilizar esta valiosa herramienta –que le fue heredada por el contexto en el que nació– para hallar sus distancias, sus cuestiones críticas y participar activamente de la renovación de dicho lenguaje. Estos procesos son fundamentales en el desarrollo de cada proyecto humano y si las prácticas literarias que queremos motivar van a ser un espacio particularmente aprovechable para sus participantes, cuyas condiciones permitan la efectividad de esta capacidad, debemos trascender de la presencia al diálogo y darle a este último la importancia que merece. Tan solo así podremos hacer de nuestros ejercicios literarios, el origen de un conjunto de herramientas pasivas y activas para nuestro diario vivir.

5. **ATENDER A LA RESISTENCIA.** De muchísimas formas, lo literario se ha mostrado ante nosotros como lo que se resiste a ser consumido y desechado con premura. Quizás resulte distinto para otro caso, pero aquí es un factor que cobra mucha importancia. Lo que para Edward Said, con su enfoque humanístico y del análisis filológico implica la lectura de un texto altamente estético, que presente al lector o la lectora la necesidad de

realizar un ejercicio consciente y detenido, toma en nuestro experimento un matiz ligeramente distinto: no hablamos de una condición exclusiva de los textos, sino también de las prácticas, las situaciones, los personajes relatados en dichos textos, las capacidades, y en general todo aquello que puede entrar en el rótulo de «lo literario». Son realidades que se resisten a ser *desechadas* tras ser *usadas*, a causar un efecto pasajero sobre aquel sujeto que con ellas se relaciona.

Por esto la lectura activa y pausada de los textos; los intervalos extensos de tiempo para la duración de las prácticas; la importancia de la reflexión y el detenido examen de sí en el ejercicio comunicativo –escrito y oral– y el ejercicio receptivo. Incluso, si recordamos las recomendaciones de George Steiner⁸¹ respecto al ejercicio progresivo de relación con un texto, gracias a las cuales un sujeto puede entrar en confianza con el mismo, palparlo, desarticularlo, recrearlo y, finalmente, distanciarse. Se trata de una resistencia a aquellos ritmos que funcionan para otros procesos, pero que en relación con este sistema de la cultura –y quizás otros– entra en contradicción con sus intenciones y el modo en que opera para volverse significativo en nuestra formación humana.

Carta a un futuro pedagogo de la confianza

BOGOTÁ, ENERO 16 DE 2016

Querido/a lectora y lector,

Una pedagogía es el punto de partida desde el cual se despliega una infinidad de caminos para la acción formativa de los seres humanos. Es la ciencia de la educación, el conjunto de saberes que velan por ese proceso de formación mutua siempre orientada a la búsqueda del bienestar humano y social. Esta en especial, tiene como motor una intención clara: la confianza, una disposición personal que soporta los lazos de la vida en colectivo. Para confiar debemos partir de la esperanza, es decir, de contemplar lo que puede corresponder a nuestras intenciones, antes que aquello que las limita y doblega. Para confiar también debemos examinar, valorar y juzgar. Recuerda, lectora o lector, que no es una confianza ingenua de la que hablamos como

⁸¹ Ver Capítulo I, página 30 del presente texto.

alternativa para ciertos procesos educativos tradicionales. Esta confianza debe acompañarse de la humildad, de la voluntad activa, de la responsabilidad ética, y de un respeto intenso a nuestra vulnerabilidad.

Como sabes, nos interesa el aporte que esta pedagogía pueda brindarle a un acuerdo democrático para el funcionamiento social. Por esa razón, no estaría de más atribuirle al lente epistemológico de la confianza, la posibilidad de ser guardián y mediador del diálogo entre la homogeneidad y la heterogeneidad en las distintas dimensiones de la vida humana, entre lo que es necesario compartir para convivir y lo que es igualmente fundamental aceptar como múltiple y plural entre nosotros. Entre lo que nos reúne, otorgándonos la fuerza para luchar en colectivo por nuestros sueños e proyectos; y lo que nos diferencia, mas no nos distancia, abriendo espacio para el encuentro con lo que sabemos ligeramente distinto, o con aquello que excede nuestros códigos de lectura y comprensión. En este último caso, queremos creer, acogemos la invitación de salir de nuestra zona de confort y, literalmente, disponer nuestro cuerpo para un nuevo aprendizaje. De esto se trata en última instancia, ¿no es así? De desacomodarnos y volver a sentirnos cómodos una y otra vez en esta aventura con lo literario, con lo humano y con la educación: nuestro hogar.

Nada, realmente nada hubiera sido posible sin aquellas personas maravillosas que nos acogieron, nos compartieron su tiempo, expectativas, ideas y nutrieron nuestro trabajo. ¿Sabes? Ellas y ellos confiaron en nosotros; durante todo este tiempo decidieron confiar en nuestras acciones, siempre dirigidas a su bienestar y al nuestro. Aunque existieron momentos de dificultad y no se hicieron extrañar las contradicciones, queremos creer que nos movimos con responsabilidad, respeto y sentido de apertura en el ejercicio de esta Pedagogía; que asumimos esa disposición ética que acoge Judith Butler como herramienta para sortear el fracaso de lo que aparece como opaco e incomprensible, en lugar de luchar banalmente por la plena transparencia. A ellos y a ellas devolvemos el resultado de estos esfuerzos iniciales, que seguramente no serán los últimos en nuestro camino como maestros. Esperamos que entre los vericuetos del lenguaje y un formato académicos, condiciones que no siempre resulta sencillo traducir y aligerar, se hagan visibles suficientes entradas para quienes no estén acostumbrados a estos, pero tengan la suficiente voluntad para aprendernos.

Tras esta larga experiencia, nos sentimos agradecidos de haber transitado del acogedor hogar de la disciplina que hemos presentado como Estudios Literarios, al inmenso mundo de la

educación y al horizonte de una pedagogía en proceso de crecimiento. Querida lectora, querido lector: no hay un sentimiento más asombroso que comprender la ausencia de barreras reales entre las distintas partes de nuestra existencia, que toda realidad se ramifica y busca conectarse con las demás. Así pues, esto que vez aquí es una exploración que excedió sus intenciones primarias para volverse, aunque sea un poco más abierta a la esencia de lo que está vivo y en constante cambio. Ante ese fluir nos presentamos con nuestros cuerpos, expuestos al movimiento vital y constante de nuestro desarrollo como seres humanos, en co-laboración con tantos otros seres y objetos que componen nuestro mundo; con tantas opciones –como el propio campo de la literatura– para caminar hacia el encuentro.

Frente a esta fortuna, se ha hecho igualmente evidente la necesidad de afrontar que nuestro estudio es uno entre tantos, uno que busca darle un significado a una cuestión desde el lente específico de la literatura en su relación con la educación y en correspondencia a nuestra experiencia en particular con estos temas. Sería poco sincero decir que esta Pedagogía de la confianza no podría ser adaptada a otras condiciones o temáticas, o que podría, efectivamente y sin ninguna duda, serlo. Los que en esta carta a ti se dirigen, tan solo pueden responder por lo que su trabajo les ha permitido concluir y elaborar. Y se sienten profundamente satisfechos.

Así pues, tú que nos has acompañado durante este recorrido, piensa en este proyecto como una extensa práctica literaria en sí mismo. Una que quisimos motivar para responder a una cuestión a todas luces vital en nuestras vidas, y de cuyo desarrollo consideramos podremos devolver algún beneficio a sus participantes. Si alguna vez quisieras experimentar con ella, ten en cuenta cual fue su origen –y por consiguiente, sus alcances y limitaciones–, mas no dudes un segundo de enriquecerla con tus propias consideraciones. Saboréala, cuestionala, reléela, másticala, compártela, exprímela. Es así y solo así, junto con esta pausa reflexiva de la cual surge nuestro trabajo de grado, la cual implicó un esfuerzo considerable por dar cuenta de lo que fue esta hermosa experiencia educativa con la literatura, que estaremos seguros de haber logrado entregarlo todo de nuevo al curso del cambio y la apertura.

Con mucho cariño,

Nosotros.

6. ANEXOS⁸²

6.1 Anexo 1 – Pénsum original de Español para grado undécimo.

Materia: **Español.**

Curso: **Undécimo.**

Coordinador: **Julián Riatiga Ibáñez.**

Correo: coordinacionespanol@colombiacrece.org

Celular: 300 404 52 62.

1. LITERATURA IV. NOVELA COLOMBIANA.

1.1 Época Colonial.

1.1.1 Introducción.

1.1.2 La adversidad de un género.

1.1.3 Algunos elementos novelescos.

1.1.4 Primera novela hispanoamericana.

1.2 Siglo XIX.

1.2.1 Introducción.

1.2.2 Novela histórico-romántica.

1.2.3 Novela post-romántica.

1.2.4 Novela costumbrista.

1.2.5 Novela realista.

1.2.6 Novela modernista.

1.3 Siglo XX.

1.3.1 Introducción.

1.3.2 Modernismo / modernidad.

1.3.3 Novela sobre la violencia.

1.3.4 Un capítulo aparte: Gabriel García Márquez.

⁸² De este momento en adelante, las notas a pie de página corresponden a cada uno de los anexos, no al documento en general.

1.3.5 Novela reciente.

1.3.6 Posmodernidad en la novela colombiana.

2. REDACCIÓN V.

3. ORTOGRAFÍA.

3.1 Reglas básicas de ortografía.

Número de clase	Tema y subtemas	Actividad
1	LITERATURA IV: 1.1 Época Colonial: 1.1.1 Introducción. 1.1.2 La adversidad de un género. 1.1.3 Algunos elementos novelescos.	
2	LITERATURA IV: 1.1 Época Colonial: 1.1.3 Algunos elementos novelescos. 1.1.4 Primera novela hispanoamericana.	
3	LITERATURA IV: 1.2 Siglo XIX: 1.2.1 Introducción. 1.2.2 Novela histórico-romántica. 1.2.3 Novela posromántica.	
4	LITERATURA IV: 1.2 Siglo XIX: 1.2.4 Novela costumbrista.	

	1.2.5 Novela realista. 1.2.6 Novela modernista.	
5	LITERATURA IV: 1.3 Siglo XX: 1.3.1 Introducción. 1.3.2 Modernismo/modernidad. 1.3.3 Novela sobre la violencia.	
6	Examen parcial	Examen parcial
7	LITERATURA IV: 1.3 Siglo XX: 1.3.4 Un capítulo aparte: Gabriel García Márquez. 1.3.5 Novela reciente. 1.3.6 Posmodernidad en la novela colombiana.	
8	TALLER PRÁCTICO. REDACCIÓN V.	
9	Examen final	Examen final

Porcentajes de calificación:

Evaluación	Porcentaje
Apreciativa	5%
Otras notas (quices, talleres, tareas, etc.).	30%
Examen parcial.	25%
Examen final.	40%

Observaciones:

- El profesor debe asistir a todas las clases que le sean asignadas. De no poder asistir deberá informarle al Coordinador del Departamento con NO menos de 3 días de anticipación.
- Es responsabilidad del profesor el preparar las clases con anterioridad.
- El profesor está en plena libertad de realizar los quices, talleres o tareas que considere necesarios para lograr evaluar a sus alumnos y así poder establecer una calificación para “Otras Notas” correspondiente al 30% de la nota final.
- La nota “Apreciativa” que correspondiente al 5% de la nota final, surge de la valoración realizada por el profesor al esfuerzo y desempeño de cada alumno durante el curso.
- El profesor debe realizar o al menos preparar material para los quices, talleres, exámenes (parcial y final), etc. Puede elaborarlo él mismo, o con ayuda del resto de profesores del área o con el Coordinador del Departamento.
- Ante cualquier eventualidad en el transcurso de las clases, el profesor, deberá informar de manera inmediata al Coordinador del Departamento.
- Los porcentajes de cada evaluación, ya antes señalados, son inmodificables.
- Es necesario que el profesor lleve un control de notas que corresponda con el modo de evaluación de la materia aquí señalado y que el mismo sea entregado en la fecha que establezca el Coordinador del Departamento.

6.2 Anexo 2. Pénsum reformulado: Literatura para grado undécimo

Pénsum Español Undécimo

Perfil del Egresado:

El estudiante egresado de ColombiaCrece es un ser humano que tiene la capacidad de ser feliz pues:

Entiende la familia como núcleo fundamental de la sociedad para así reconciliarla y transformarla, trabajando como ente de cambio en su comunidad y en el contexto colombiano.

Adquiere conocimiento útil y aplicable que es capaz de relacionar con las experiencias de su vida diaria.

Hace de los valores parte fundamental de su vida.

Entiende que el servir al prójimo es parte esencial de la labor humana, y por lo tanto lo hace continuamente en su vida diaria; en acciones que independientemente de su magnitud son significativas para su familia, para la comunidad o para el país.

Es capaz de desempeñar roles en grupos de trabajo de forma eficiente y dialogada, reconociendo la humanidad y la capacidad de sus colaboradores y de él o ella mismo; para así poder potencializar el proceso del grupo y beneficiar a todas las personas de su entorno.

Entiende la importancia de aprendizajes adquiridos a través de su existencia y es capaz de utilizarlos en situaciones de su vida diaria y laboral.

Comprende las diversas dimensiones que tiene su comunidad y construye las herramientas necesarias para mejorarla. Entiende también la importancia de esta y del prójimo en su vida, así como la necesidad de realizar un proceso de autoconocimiento con la ayuda de los demás.

Es consciente de la dignidad y el valor que tiene cada una de las personas, independientemente de su posición socio-económica, su recorrido escolar, su orientación sexual o su raza; y actúa en correspondencia a este reconocimiento para beneficio de todos.

Propósito del Área de Español:

Sumergir al estudiante en el lenguaje y sus diversas manifestaciones (lenguaje verbal, lenguaje no verbal y literatura). A través de estos múltiples sistemas de representación hacer surgir procesos de identificación mediante la presentación de realidades subjetivas extrapoladas en el lenguaje; de manera tal que el individuo pueda explorarse como subjetividad y así reconocer otro tipo de subjetividades; lo que desemboca en un diálogo con otros individuos, y de esta manera explorar la dimensión social del estudiante. (Familia, barrio, ciudad y nación).

Undécimo⁸³

Nota: Este grado no tiene componente ortográfico, pero se recomienda al profesor que en todos los trabajos escritos considere la ortografía y le dé una nota.

1. (10 Clases) Noción de literatura⁸⁴: ¿Qué entendemos por literatura?

- ¿Está la literatura siempre relacionada con la escritura y la lectura?
- ¿Quiénes hacen literatura?
- ¿Hace cuánto existe la literatura?
- ¿Tiene un papel la literatura en nuestras vidas?

⁸³ Todo el contenido curricular de undécimo apunta a la literatura y a problematizar sus categorías. Es de vital importancia trabajar desde los pre-saberes de los estudiantes, y es por esto que el primer paso es construir una noción de literatura desde la cual se articula todo el programa. Es eje fundamental del desarrollo del curso que a partir de las preguntas los estudiantes den forma a la imagen que tienen de la literatura para así trabajarla, pensarla, repensarla y modificarla alrededor del grado undécimo.

⁸⁴ Este primer módulo del curso apunta a discutir los pre-saberes acerca de lo literario que tengan los estudiantes. La construcción individual del concepto de lo literario es la que mediará el resto de módulos por eso es de vital importancia que se discuta exhaustivamente.

- ¿Qué es el lenguaje y cuál es su relación con la noción de literatura construida hasta el momento?

Objetivo: Nutrir la noción de lo literario de los estudiantes a partir de sus pre-saberes al respecto y las preguntas problematizadoras planteadas.

Nivel: Síntesis.

2. (5 Clases) Material Literario⁸⁵

Objetivo: Discutir la dimensión de lo literario a partir de material llevado por cada estudiante de lo que considera literatura.

Nivel: Análisis

3. (5 Clases) Interpretación: ¿Qué es interpretar?

- ¿Cómo puedo interpretar un material literario?
- ¿Qué herramientas utilizo a la hora de interpretar?

Objetivo: Discutir formas de interpretación de la literatura y aplicarlas en tres materiales literarios distintos.

Nivel: Aplicación.

4. (5 Clases) Identidad: ¿Qué es identidad?

- ¿Qué elementos hacen parte de mi identidad?
- ¿Qué relación existe entre este material literario y la identidad?
- ¿Cómo puedo plasmar mi identidad en la creación de un material literario?
- ¿Cómo puedo transformar mi identidad en el proceso de creación de un material literario?

Objetivo: Conceptualizar el proceso mediante el cual el material literario es reflejo de una identidad, y aplicarlo en la creación y reflexión acerca del producto. Nivel: Síntesis

5. (5 Clases) Una segunda historia

- Entrejidos narrativos en el cuento latinoamericano.
- Tesis del cuento de Piglia, Quiroga, Cortázar, Poe, Borges, etc.

Objetivo: Distinguir los modelos cuentísticos característicos y su presencia en un corpus correspondiente.

Nivel: Comprensión.

⁸⁵ Al igual que todo el resto del programa, esta concepción de literatura debe estar mediada por la noción del primer módulo.

Si tiene alguna duda de los contenidos o sistema de evaluación, escríbale un correo al líder de su área a la siguiente dirección de correo electrónico: colombiacrecespanol@gmail.com

Sistema de Evaluación:

EVALUACIÓN			
Tema	Microtemática	Instrumento	Calificación.
Diagnóstico	Prueba diagnóstica temas de 5	Varios	N/A
Literatura	Noción de literatura	Debate	16%
	Material literario	Conversatorio	16%
	Interpretación	Ejercicio de escritura	16%
	Identidad	Ensayo / Crónica	16%
	Una segunda historia	Debate	16%
Transversal	Quices y Tareas		N/A
	Evolución comunicativa ⁸⁶		10%
	16 Asistencias		5%
Autoevaluación			5%
TOTAL			100%

Recursos

Plan lector

Debe usarse como herramienta para que el estudiante vea ejemplificados los contenidos del curso. Es de libre escogencia por el maestro. Se sugiere al profesor trabajar con literatura aplicable al nivel del curso, para motivar el trabajo personal de los estudiantes y su interés por los distintos ejes temáticos. Así mismo, recurrir a la lectura de fuentes primarias como textos, imágenes y representaciones gráficas.

⁸⁶ La evolución comunicativa es una nota apreciativa, busca evaluar si el estudiante se está acercando al propósito del área.

Anexo 3. – Banco de prácticas literarias

Banco de prácticas literarias

Este es el principio de una gran misión, un primer y sencillo esfuerzo por hacer evidentes aquellas prácticas literarias que operan al interior del sistema literario de nuestro país. Le hemos llamado «Banco» puesto que tiene la función de almacenar y conservar dichas iniciativas literarias, para que todo aquel que esté interesado pueda acceder a ellas. Consideramos que, en tanto podamos otorgarles un lugar de encuentro, existirá una mayor probabilidad de que el proyecto que sustenta su dicha reunión tome cuerpo y se enriquezca cada vez más.

Las prácticas literarias, como las hemos venido abordando hasta ahora, son motivo de infinitas posibilidades, facetas y escenarios. El límite de casi cualquiera de sus componentes está sólo en la recursividad de quién o quiénes las motiven y sus relaciones con los demás elementos de la práctica, igualmente sugeridas por los participantes. Es por esto que queremos aterrizar una buena cantidad de estas posibles combinaciones con recetas prácticas para nuestros lectores/as. Algunas son de nuestra autoría, otras nos las hemos encontrado por el camino. Unas son de cocineros conocidos en persona, y otras de famosos chefs de quienes hemos tenido noticia. Consideramos que lo más valioso no es la receta en tanto ejercicio construido y relativamente cerrado, sino los patrones de combinación los distintos ingredientes, los cuales creemos corresponden con nuestra propuesta. Si bien este recetario puede ser copiado plato por plato con resultados interesantes, también es una opción tomar los distintos ingredientes para elaborar un plato propio, o partir de técnicas culinarias ya probadas y elegir materiales distintos.

Quienes motivaron (o motivamos en algunos casos) estas prácticas, son maestras y maestros que se aventuraron a confiar en sus intuiciones y en aquello que consideraron sería interesante y enriquecedor para los demás participantes, de tal forma que estos se involucraran e intervinieran en el proceso. Esto no implica, sin embargo, que algún cocinero, en otro lugar de este vasto mundo no haya llegado antes –o pueda llegar sin conocer este recetario– a prácticas muy similares, o casi idénticas. De manera que lo más importante es considerar el plato en tanto caso específico de trabajo con la literatura, su preparación y sus ingredientes, en lugar de preocuparnos por autorías y limitar la libre divulgación de estas maravillosas creaciones.

Por último, quisiéramos aclarar que las prácticas que se hallan registradas en este documento introductorio fueron recogidas de nuestro entorno más cercano, es decir la Universidad Javeriana, nuestras instituciones de formación primaria y el programa ColombiaCrece. Tan solo algunas fueron realizadas en espacios distintos a estos, pero todas tienen alguna relación con el enfoque que hemos venido elaborando en nuestro proyecto llamado Pedagogía de la confianza. Queremos agradecerles a aquellas personas que estuvieron dispuestas a compartir con nosotros sus trabajos, su pasión y su interés por generar experiencias significativas con la literatura y la educación. Son aquellas personas las que alimentan nuestro sueño trastocar el aislamiento de procesos

infinitamente valiosos, para construir entre ellas una red de correspondencias que exalte la heterogeneidad de propuestas, a la vez que sostiene unas intenciones comunes de acción al interior de un sistema literario.

Practica # 1

Participantes: Estudiantes de grado 11º, 14-18 años; maestro de Español.

Agente(s) motivador(es): Hernán Rodríguez.

Componentes literarios y otros recursos: Cuento “Esas frases de amor que se repiten tanto”, de Roberto Burgos Cantor. Reporte sobre cifras estadísticas de sindicalistas asesinados en Colombia.

Espacio: Clase de español, colegio Gimnasio Sabio Caldas.

Práctica literaria: A partir de la lectura atenta y detenida del cuento de Burgos Cantor (en fotocopias), Hernán y su grupo se plantearon la cuestión de los asesinatos a sindicalistas en Colombia. “Lloramos con el cuento, lo sentimos”, nos dice. El trabajo, cuya dinámica fue pasar de la lectura al comentario y viceversa, les permitió sensibilizarse con la cuestión socio-política que hallaron en el cuento. Para esto, Hernán procuró que cada estudiante tuviese sus fotocopias y así, pudiese tomar responsabilidad por la lectura. Los invitó a involucrarse con la historia, como él mismo lo había hecho al motivar esa práctica. Según nos cuenta, mezclar cifras estadísticas de los sindicalistas asesinados en la época específica que describe el cuento, junto con la lectura simultánea del mismo, fue un recurso fundamental para despertar el interés de todos.

Comentario: Nos llama la atención de esta práctica, el énfasis de Hernán –egresado de Estudios Literarios y Filosofía de la PUJ– en la importancia de las fotocopias para que la lectura estuviese realmente en manos de cada participante. Una estrategia como está podría incluirse, sin duda, en el nodo “Voluntad operativa”, puesto que supone de cada persona la conciencia y responsabilidad de tener acceso completo al material trabajado, no un acceso mediado y parcial. Consideramos que este encuentro directo con la lectura otorga oportunidades como la relectura, las pausas, el efecto de nuestra curiosidad frente al poder de significación de las palabras dispuestas en el papel, carentes de sonido y rostro. Oportunidades que llevan el doble movimiento práctico-teórico a la escena individual, para enriquecer la escena colectiva de trabajo.

Así mismo, el intercambio entre el cuento y el reporte de cifras de los asesinatos a sindicalistas supone una pregunta por los modos lingüísticos en los que se pueden relatar determinados sucesos. ¿De qué manera nos afectan estos lenguajes? ¿Qué perspectiva de los sucesos nos invita a ver uno y otro texto? ¿A qué conclusiones podemos llegar contemplando ambas propuestas? ¿Qué retos le proponen estas dos formas de narración a la capacidad lectora y crítico-reflexiva de los participantes? ¿Cuáles serían los recursos lingüísticos que elegiríamos en caso de querer relatar un suceso como este?

Practica # 2

Participantes: Estudiantes de grado 11º, 14-18 años; maestro de Español.

Agente(s) motivador(es): Hernán Rodríguez.

Componentes literarios y otros recursos: Crónicas sobre Cazucá, historias personales de los participantes.

Espacio: Clase de español, colegio Gimnasio Sabio Caldas.

Práctica literaria: Esta práctica fue motivada por Hernán con el propósito de explorar mejor la relación de los estudiantes con el lugar que habitan: el barrio Altos de Cazucá, ubicado en el municipio de Soacha. Para esto, Hernán quiso mostrarles que existen materiales que relatan la vida de algunas personas en el barrio, sus sueños, problemas, experiencias y percepciones del espacio y la comunidad. Había una cuestión de suma importancia que podía ser puesta en evidencia gracias a un proceso operativo con estos textos, que implicara su lectura y análisis: la realidad de que la vida de cualquier ser humano es tan narrable como la de sus congéneres. Así pues, compartiendo estos textos, el grupo se propuso ejercitar una tercera capacidad, la comunicativa. Escribir sus propias crónicas de vida en Altos de Cazucá se convirtió en la motivación de estos jóvenes y en una nueva forma de comprenderse a sí mismos en su entorno social.

Comentario: Es asombroso como nuestras propias vidas pueden convertirse en materia de nuestro estudio. Aquí, la cuestión está en cómo podemos existir textualmente, hacernos visibles. ¿Para qué? Quizás, para sopesar las oportunidades de utilizar la escritura como estrategia efectiva para conservar recuerdos, pensamientos e impresiones, lo que implica siempre un proceso re-creativo de la propia vida y en ocasiones incluso, imaginativo; un modo de hacer historia humana y literaria. Pero no solo esto, sino para explorar hasta qué punto este ejercicio puede entrar a afectar el modo como reflexionamos sobre nosotros mismos y nuestro proceso de desarrollo humano y social ¿Para quiénes? Tanto para nosotros mismos, como para todo aquel que desee entrar en contacto con nuestras historias. ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿A través de qué otros recursos? Son las preguntas que un ambiente como el de esta práctica permitiría sopesar.

Practica # 3

Participantes: Estudiantes, 6º, mayores de 18 años; maestra de Español.

Agente(s) motivador(es): Laura Martínez.

Componentes literarios y otros recursos: Libro *Los Ejércitos*, de Evelio Rosero.

Espacio: Clase de español, Programa Colombia Crece.

Práctica literaria: Para Laura, la literatura fue un medio de apoyo en su clase de Español, un eje paralelo en el cumplimiento de unos contenidos para el aprendizaje del idioma español. Ella propuso una práctica a partir de la motivación de una serie de debates, utilizando temas que consideró relacionados con la vida de los estudiantes, con la intención de que ellas y ellos se sintieran inspirados a participar activamente del proceso. Laura eligió situaciones de la novela colombiana *Los ejércitos*, frente a las cuales invitó a cada participante a asumir un discurso, en el cual tendría que mostrarse a favor o en contra de las acciones de los personajes. Su intención era generar conciencia y responsabilidad sobre otras caras de la violencia en nuestro país, recurriendo a una historia que propone rostros, emociones, puntos críticos y contradictorios de un conflicto que nos afecta a todos. Aunque el libro es más extenso de lo que usualmente se maneja como recurso para el ejercicio de la lectura en Colombia Crece, Laura mantuvo de tal forma la intensidad de su práctica que esto no fue un impedimento.

Comentario: Vemos a través de esta práctica un intento por llevar el estudio del idioma hacia dimensiones menos abstractas de las que usualmente se consideran. Este pasa de ser un conjunto de normas y códigos aislados, a tomar la forma de un relato, la historia de varios sujetos expuestos a una escena del conflicto armado. ¿Qué efecto cobra el manejo de ese lenguaje específico en el libro sobre nosotros los lectores? Es el idioma que usamos todos los días el que utiliza Evelio Rosero, para tocar un tema tan complejo. ¿Presenta este relato retos para nuestra comprensión del conflicto armado y la violencia? ¿Puede transformarse esta práctica en una oportunidad para pensar una dimensión tan delicada de la violencia como la negación de la humanidad de un sujeto y la opresión de su libertad y sus capacidades humanas? Por otro lado, ¿se nos dificulta o facilita tomar una posición frente a las acciones de los personajes? ¿Podemos estar más que en absoluto desacuerdo o acuerdo con lo que leemos? ¿De qué tipo son nuestras posturas? ¿Les permitimos cambiar, interactuar, dialogar con las de los demás participantes? Son infinitas las posibilidades que una práctica como esta le puede brindar a la literatura para afectar a un sujeto y apoyar su proceso de desarrollo humano.

Practica # 4

Participantes: Estudiantes, 7º, mayores de 18 años; maestro de Español.

Agente(s) motivador(es): Juan David Forero.

Componentes literarios y otros recursos: Texto “El huevo y la gallina”, Clarice Lispector, metodología de lectura e interpretación de textos poéticos.

Espacio: Clase de español, Programa Colombia Crece.

Práctica literaria: Partiendo de uno de sus libros favoritos, *La legión extranjera*, de Clarice Lispector, Juan David quiso poner el poema “El huevo y la gallina” a disposición de un grupo de mujeres, sus estudiantes, para que salieran a flote en la clase aquellos aspectos del texto que

llamaran su atención. Teniendo en cuenta que él mismo había construido una interpretación del poema tras repetidas lecturas, se propuso dialogar con otras interpretaciones, algunas bastante distintas, las de las estudiantes. Al ver que algunas de sus perspectivas no coincidían con la que él había elaborado, Juan David no pudo evitar motivarlas a lo que él consideraba era “ir más lejos; pensar más allá de lo que es evidente” durante el ejercicio de análisis textual, trascender lo que para él era obvio de la lectura. Para su sorpresa, ellas le hicieron ver lo que realmente no era tan obvio: que la profundidad de interpretación de una persona es tan valiosa y válida como la de otra.

Comentario: ¿Quién no quisiera sorprenderse de esta forma, refrescarse en el diálogo con las ideas del otro? Un caso como este nos recuerda el potencial transformador de las prácticas literarias, al nivel del texto y de las personas que lo trabajan. ¿Cómo se logra esto? A través de un diálogo de lecturas, de interpretaciones y de escrituras, los cuales poco a poco van brindándole heterogeneidad a la historia literaria que elaboramos con nuestras prácticas. Quienes motivamos una práctica, seamos o no maestros en una escuela, somos responsables de crear el ambiente propicio para que cada participantes haga efectiva su capacidad de apropiarse del material en varios niveles, en lugar de imponer nuestro propio modo de hacerlo como funcionamiento único para dicha capacidad.

Esto nos hace pensar en otro modo de exposición, el de un texto ante aquellos que lo leen y lo desglosan, tan importante como la de cada sujeto frente al otro en el momento en que se encuentran e intercambian esos pequeños fragmentos de sus «relatos de sí». Estos relatos, con los que cada sujeto se muestra ante los demás, interpelado por la pregunta ¿quién eres tú?, se nutren de muchísimas experiencias con las que la persona se identifica día a día y toma una postura subjetiva. No resulta descabellado pensar que los ejercicios de lectura, análisis crítico, escritura e imaginación que elaboramos durante nuestras prácticas literarias, aportan una buena parte del material que constituye dichas nuestras narraciones, o al menos nos permiten elaborar puntos cruciales de las mismas. Por otra parte, sería interesante explorar cómo pueden estos ejercicios manejar la presunta opacidad que, según Judith Butler conllevan nuestros relatos y la responsabilidad ética esta le requiere a los sujetos. Si esta opacidad se da porque no podemos conocer a fondo algunas de las circunstancias que hemos heredado de nuestros marcos de referencia y que condicionan nuestras narraciones, puesto que son anteriores a nuestro nacimiento, ¿qué podría hacer una práctica literaria como esta? ¿Podría nuestra capacidad imaginativa aportar en algún sentido a esta cuestión proponiendo explicaciones posibles a aquello que no nos enseñaron a comprender?

Practica # 5

Participantes: Estudiantes de la PUJ, carrera: Estudios literarios, distintos semestres; estudiante de la maestría en Estudios Culturales; maestra de literatura. Grupo de investigación (y acción) Humanidades Hoy.

Agente(s) motivador(es): Alejandro Múnera.

Componentes literarios y otros recursos: Texto “Retorno a la filología”, del libro *Humanismo y crítica democrática*, de Edward Said. Recortes de titulares de periódicos, revistas, etc.

Espacio: Casa de la profesora Liliana Ramírez.

Práctica literaria: Siguiendo la propuesta de Edward Said en el capítulo “Retorno a la filología”, de su texto *Humanismo y crítica democrática*, al cual todos los participantes habían tenido acceso previamente; Alejandro Múnera tomó el liderazgo de una práctica literaria especial y distinta a las que hemos venido tratando. Le interesaba traer a sus co-laboradores un ejercicio de análisis textual, al mejor estilo filológico de Edward Said –con el cual trabaja obras literarias con rigor– que pudiese abrir nuevas oportunidades de comprensión y acción sobre la información que llega a nosotros a través de cortos anuncios periodísticos y, en general, textos públicos. ¿Cómo ejercemos nuestra voluntad de lectura e interpretación, para descifrar las intenciones de quienes nos interpelan con un enunciado? Especialmente en las noticias y la publicidad, pero también en canciones, novelas, discursos políticos, tenemos contacto con frases que buscan hacernos adeptos o detractores de cierta idea. Alejandro quiso recordarnos, de la mano de Said, que detrás de cada enunciado hay un rostro enunciando, y no una entidad metafísica y omnipotente cuya voluntad e intereses no podemos siquiera considerar. Para ello, cada uno participante llevó una noticia y la puso a disposición del análisis filológico del grupo.

Comentario: Cuando comprendemos que el lenguaje es un fenómeno humano, y, por consiguiente, quienes lo utilizamos somos nosotros mismos, empezamos a tomar en cuenta la responsabilidad y voluntad significativa que existe detrás de cada enunciado, de cada composición lingüística, aun cuando estas dependan de un lenguaje compuesto antes de nuestra existencia en este mundo: una noticia, una novela, un diálogo, un discurso político, etc. Así mismo, podemos empezar a ejercitarnos en realizar una lectura cada vez más activa –como la llama Said– de estos materiales, una que definitivamente se resista al consumo veloz de lo leído y a la costumbre de desecharlo todo en un instante. A estas conclusiones llegamos con la práctica motivada por Alejandro, haciendo de un lugar no tan convencional para el estudio de la literatura, el contexto perfecto para tomar conciencia sobre nuestras oportunidades y capacidades de interacción con la materia textual y pública que día a día nos interpela en nuestras vidas.

Practica # 6

Participantes: Estudiantes, 5º, mayores de 18 años; maestra de Español.

Agente(s) motivador(es): Camila Garzón.

Componentes literarios y otros recursos: Textos cortos (noticias, cuentos, publicidad, etc.)

Espacio: Clase de español, Programa Colombia Crece.

Práctica literaria: Camila tiene una teoría: la lectura debe ser una actividad que podamos disfrutar; si no la disfrutamos, ¿cómo podemos entender lo leído? Ella considera que, debemos permitirnos los unos a los otros sopesar las posibilidades de lo que leemos, sin presiones o condicionamientos. Por esta razón invitó a los estudiantes a elaborar comentarios sobre el gusto que les producía –o no les producía– la lectura de un texto, para luego generar un ejercicio en el que cada quien pensaría en el ¿cómo está dicho o escrito lo que recibimos?, y ¿cómo esto afectó nuestro carácter respecto a la recepción del material? Se trabajó con varios textos llevados a la clase por los estudiantes, para comparar y distinguir los distintos casos. Camila se encontró con que ella y su grupo podían expandir pluralizar significado de los textos elegidos y crear un ambiente donde cada persona se sintiese a gusto participando de la elaboración de nuevos conocimientos.

Comentario: El placer de la lectura, como intención en el encuentro con los textos, es una opción deseada por algunos teóricos de la literatura y la educación literaria. Sin embargo, consideramos que tiene tantas oportunidades como los ejercicios más rigurosos de trabajo con textos literarios. Trabajar el placer de la lectura es una estrategia que subvierte el acostumbrado ritmo de consumo en el cual nos hemos educado; permite saborear, masticar, digerir con tranquilidad lo leído y no es una actividad que deba entrar en contradicción con la lectura activa. ¿Cómo proponemos esta estrategia? ¿Qué procedimiento seguimos para provocar el placer frente a lo leído? ¿Cómo manejamos los resultados de esta disposición para aprovecharlos al máximo? Estas son las preguntas que debemos hacernos para producir resultados interesantes y no permitir que el ejercicio se convierta en una experiencia perdedora. Si la complementamos o no con otros ejercicios, dependerá de la satisfacción del grupo y sus intenciones por continuar explorando otras capacidades –distintas a la de sentir placer con la lectura– durante la práctica literaria.

Practica # 7

Participantes: Estudiantes, 11º, mayores de 18 años; maestra(o) de Español y Literatura.

Agente(s) motivador(es): Andrea Ramírez - Federico Osorio.

Componentes literarios y otros recursos: Tablero, marcadores, historia personal de cada participante (en esta práctica de manera especial, aunque en todas sean necesarias)

Espacio: Clase de español, Programa Colombia Crece.

Práctica literaria: Esta práctica se desarrolló con la intención de reflexionar en torno al concepto «literatura», específicamente con el propósito de desnaturalizar su significado, es decir, hacer surgir una multiplicidad de perspectivas posibles al respecto. Sumergirnos como grupo en una discusión que no debe ser responsabilidad exclusiva de la academia en su concerniente disciplina, significó un interesante primer paso para la clase. Fue necesaria la participación de cada persona, para construir un mapa de ideas del concepto, y hacer visibles las relaciones que sostienen al

formar dicho conjunto. Surgieron conceptos como «lectura», «expresión», «libro», «palabra», «imaginación», entre otros. El conjunto elaborado se mantuvo en el nivel lingüístico-abstracto, en el cual podíamos, sin embargo, intuir los vínculos con la realidad de las personas detrás de su elección. Uno de los alcances de esta práctica consiste en empezar a trazar con la definición del concepto, una perspectiva de la historia del mismo, precisamente la que puede relatar el grupo de estudiosos involucrados. Finalmente se llegó a un primer acuerdo de lo que era «literatura» para el grupo, como base para continuar con otros procesos de aprendizaje.

Comentario: Esta práctica es un primer paso para la exploración de un fenómeno social, histórico y en especial cultural, desde el lenguaje. Resulta que, de una u otra forma, todos habíamos escuchado y/o utilizado aquel concepto en algún momento de nuestras vidas. ¿Qué significa eso? Que al heredar su uso hacemos parte de su historia y, en mayor o menor medida, este de la nuestra. Por esta razón, es necesario que el grupo se cuestione sobre la cualidad de esa relación, al mismo tiempo que entra en contacto con las perspectivas de los demás. Por otra parte, consideramos fundamental la existencia de un líder del ejercicio, que puede o no ser el maestro(a), cuya función es impulsar la apertura, la reflexión activa, para procurar la mayor confluencia de ideas posible. Tan solo resta resaltar la importancia del momento en que se llega a un acuerdo sobre las unidades mínimas del conjunto para proseguir con otras prácticas a las que puede serle útil dicho movimiento de inclusión, con la conciencia, sin embargo de que este puede siempre cambiar, transformarse.

Practica # 8

Participantes: Estudiantes, 11º, mayores de 18 años; maestro(a) de Español y Literatura.

Agente(s) motivador(es): Andrea Ramírez - Federico Osorio.

Componentes literarios y otros recursos to(s) literario(s): Hojas guía, micro-historias del concepto de la literatura, aquellas relacionadas con cada uno de los participantes, conjunto Literatura elaborado previamente.

Espacio: Clase de español, Programa Colombia Crece.

Práctica literaria: Para estudiar la literatura como un fenómeno social y cultural humano, siguiendo a Itmar Even-Zohar, quisimos proponernos con el grupo la elaboración de un panorama de eventos que reflejasen los vínculos del conjunto Literatura –creado por nosotros– con nuestras realidades e historias personales. Elegimos tres entradas: 1. Encuentros espontáneos con lo literario. 2. Prácticas individuales con lo literario. 3. Prácticas colectivas con lo literario. En el primer subconjunto, hallaríamos aquellos encuentros no esperados con lo literario, teniendo en cuenta que es un fenómeno anterior a nosotros, a nuestra existencia humana en el mundo. Encuentros que nos interpelan, pero que no motivamos y que fueron elaborados por alguien distinto a nosotros, e incluso de una época histórica distinta a la nuestra.

En el segundo, aquellas prácticas –del modo como las hemos definido en esta propuesta– ejecutadas por una sola persona, motivadas por una búsqueda personal, un interés específico, una vocación académica, etc. Explorar este segundo tipo de eventos nos permitió valorar las iniciativas personales de trabajo con lo literario, como la lectura individual, el estudio de un texto, la escritura de un recuerdo, una carta, un poema, etc. Ejercicios que no dejan de tener una orientación social, pero que suceden en el ámbito de lo personal y privado. Y, finalmente, un tercer subconjunto: las prácticas colectivas, entre las cuales incluimos uno que otro ejercicio escolar, los talleres de escritura y los clubes de lectura, la feria del libro, un acontecimiento familiar en el que se narran recuerdos colectivos, entre otros. Estás hacen énfasis en otras capacidades y estrategias de relación con lo literario, que son las que más nos interesan por el momento.

Comentario: Esta práctica literaria y colectiva se convirtió en un escenario de reflexión sobre el conjunto del cual hace parte – ¿un sistema literario? – junto con otras prácticas y acontecimientos. Más que eventos aislados, son aquellos reflejados en esta práctica, acontecimientos en constante relación. Por ejemplo, una y otra vez nos encontramos con lo literario –componentes del conjunto Literatura que propusimos–; somos receptores de lo literario sin haberlo buscado, aparentemente de manera espontánea. Sin embargo, hay que considerar que en la producción de ese elemento literario que nos interpela, está implicado siempre un sujeto o varios sujetos que elaboraron una práctica literaria voluntariamente. Lo cierto es que, son pocos los eventos realmente espontáneos con lo literario, y quizás nos estamos engañando al considerarlo en nuestro ejercicio. Se trata de ese momento en el que nos topamos con un libro dispuesto en la vitrina de un almacén, o escuchamos un relato mientras caminamos por la calle. Pensaríamos que no son prácticas en la definición que le hemos otorgado, pero sí como acontecimientos que nos convierten en potenciales practicantes individuales o colectivos de lo literario.

Así mismo, una práctica individual de lo literario no está nunca aislada de otras prácticas, por mucho que se realice al interior de un cubículo cerrado en una biblioteca. Estos ejercicios privados tienen sus raíces en otros, usualmente de carácter colectivo, o buscan desembocar en estos. ¿Y qué decir de las prácticas colectivas? Son aquellas que tienen un potencial transformador intenso sobre el espacio en el cual se realizan, puesto que reúnen personas, las invitan a dialogar, a reconocerse, escucharse, tratar de comprenderse y generar acciones comunes en torno al estudio de la literatura. Así mismo, dan vida a paradigmas de lo literario con mayor facilidad, frente a otros ejercicios que no involucran la voluntad de más de una persona y su correspondiente aceptación. La divulgación se hace más sencilla, al igual que la reproducción de la misma.

Practica # 9

Participantes: Estudiantes de la PUJ, carrera: Estudios literarios, distintos semestres; maestros de la carrera.

Agente(s) motivador(es): Cristina García Navas.

Componentes literarios y otros recursos: Tijeras, lana, papel de colores, marcadores. Texto literario: “Un día de estos”, de Gabriel García Márquez. Metodología de lectura.

Espacio: Salón de clases de la Pontificia Universidad Javeriana.

Práctica literaria: Esta práctica comenzó con la repartición de varias copias de un cuento del escritor colombiano Gabriel García Márquez, con el cual Cristina quiso motivar a los participantes a entrar en la dinámica del taller Pre-textos. Una vez cada quien hizo su lectura personal del texto, fuimos invitados a elaborar la carátula de un pequeño libro con los materiales que Cristina nos ofrecía: marcadores, colores, lápices, tijeras, entre otros. Cada quien era libre de tomar los materiales que deseara para diseñar y decorar su artefacto; para luego, escribir en el revés de la misma una pregunta para el texto. Los pequeños libritos serían intercambiados y uno a uno elegiríamos responder la pregunta de otra persona; siguiendo el texto para resolver el cuestionamiento o imaginando una posible respuesta.

Tras esta primera parte, Cristina nos planteó la idea de dibujar a alguno de los personajes del cuento. Y, para hacerlo aún más retador, nos agruparíamos en parejas de tal forma que uno de nosotros dibujaría un personaje utilizando la descripción que el otro le daba del mismo, según lo imaginaba. Libros y dibujos eran colgados en una tira de lana que estaba dispuesta entre una pared y otra, a la altura de las cabezas de todos. Esto con el propósito de que pudiésemos ver nuestros trabajos y dialogar al respecto, turnándonos para hablar sin que Cristina indicara un orden para dichas intervenciones. Finalmente, ella, en tanto motivadora, no invitó a comentar nuestras impresiones y valoración del taller.

Comentario: Esta práctica se inserta en conjunto de talleres llamados Pre-textos, del proyecto Cultural Agents (Agentes culturales), una iniciativa de la Universidad de Harvard y la maestra Doris Sommer en colaboración con dos grandes proyectos latinoamericanos: Eloisa Cartonera en Buenos Aires, y Sarita Cartonera en Perú, los cuales trabajan el cartón reciclado como alternativa para la creación de pequeñas obras de arte, “para expandir los horizontes y el impacto del cambio social”⁸⁷. Fue gracias a Cristina que un caso de este taller se elaboró entre nosotros; ella se mantuvo durante todo el proceso con un interés evidente de no imponer ninguno de los pasos, sino de hacer invitaciones a los participantes. Esto concuerda con proyectos sociales y artísticos

⁸⁷ Esta es una traducción nuestra del siguiente fragmento que se encuentra en el texto de presentación de Pre-textos: “Eloisa Cartonera is a publishing firm that was launched in Buenos Aires after the 2001 economic crash—a time when marginalized people started collecting cardboard to sell in deposits for recycling. A group of artists and writers created an alternative use for the cardboard to expand horizons and impact social change”. Recuperado de: <http://www.pre-texts.org/about/>.

para los cuales el trabajo con material literario –especialmente obras clásicas de la literatura– visto como herramienta, al igual que la producción de objetos artísticos hechos para ser compartidos, tienen una agencia importante en la formación de ciudadanos capaces de admirarse y apreciarse entre sí por su talento, de escucharse, hablar y respetarse mutuamente.

Aunque nuestro enfoque procura pluralizar la elección de los recursos que se trabajan, consideramos que una propuesta como la de la maestra Sommer tiene muchísimo que enseñarnos. Ejecutar una práctica como esta, de la mano de otra en la que el material sea elegido por consenso, presentaría al grupo un equilibrio muy valioso entre responsabilidades y oportunidades de acción.

Practica # 10

Participantes: Personas adultas.

Agente(s) motivador(es): Sarah Hirschman (fundadora del proyecto People & Stories / Gente y cuentos) y todos aquellos maestros capacitados en el proyecto.

Componentes literarios y otros recursos: Cuentos de autores latinoamericanos. Metodología de lectura, discusión y análisis de los textos. Historias personales de los participantes.

Espacio: Organizaciones de servicio social humano o centros comunitarios.

Práctica literaria: Esta es una práctica que no hemos tenido el placer de experimentar, no obstante, he aquí la carta de presentación de su metodología general, a la cual se puede acceder en la página web del proyecto.

El método de People & Stories / Gente y Cuentos está diseñado para sacar a flote el conocimiento frente a la vida latente en cada participante. Nuestro método estructurado de discusión, permite que aquellos lectores no experimentados conozcan la satisfacción de interpretar un texto complejo. La discusión fluye de manera espontánea, organizada por las voces de los participantes y por las preguntas y comentarios de los coordinadores. Cinco categorías de discusión representan un marco conceptual que va desde las poéticas del texto a temas actuales y las preguntas garantizan la atención debida a cuestiones relacionadas directamente al texto o a las vidas de los participantes. La exploración de aquellas preguntas relacionadas a las experiencias de cada lector, avanza en paralelo con el análisis del texto, creando un sentido de descubrimiento y confianza y desarrollando capacidad analítica. El grupo escucha y da validez a las opiniones de cada participante, a la vez que se van generando colectivamente nuevas formas de percibir la realidad. En el proceso, las diversas perspectivas se centran y se re-evalúan en una atmosfera donde el apoyo colectivo promueve la participación individual. Una bibliografía típica de People & Stories / Gente y Cuentos se escoge cuidadosamente para que sea multicultural y se organiza a partir del nivel de dificultad de lectura además del nivel de interés de los participantes.

El formato del programa es el mismo en todos los centros donde se realiza; estos pueden ser organizaciones de servicio social urbano o centros comunitarios. Aproximadamente veinte jóvenes

o adultos, se reúnen alrededor de una mesa durante sesiones de noventa minutos una vez por semana, durante ocho semanas, para escuchar y discutir los cuentos. Las sesiones pueden ser en español o en inglés. Siempre consisten de la lectura en voz alta del coordinador seguida del diálogo. La lectura en voz alta atraviesa los diversos niveles de lectura de los participantes, crea una atmósfera de experiencia compartida, e invita a aquellos cuyas capacidades de lectura podrían dificultar el acceso al texto o a una lectura independiente, a estar inmersos en la poética del texto mismo y de sus ritmos dramáticos. El diálogo que sigue a la presentación oral se desarrolla de acuerdo a la metodología de *People & Stories / Gente y Cuentos* para conducir discusiones rigurosas en grupos. Aquellos participantes que carecen de una educación formal descubren las muchas maneras en que la vida ya los ha preparado para comprender los cuentos.

Comentario: Repetimos: “Aquellos participantes que carecen de una educación formal descubren las muchas maneras en que la vida ya los ha preparado para comprender los cuentos”. Esta frase magistral dice mucho más de lo que nosotros podríamos comentar sobre esta práctica. Sin duda deja traslucir el interés de su creadora y demás promotores por *realmente* considerar condiciones distintas de relación con los textos, en las que la capacidad lectora educada por la escuela se convierte en una opción frente a otras como la capacidad receptiva, con un fuerte matiz de intuición y sensibilidad vital a través de la cual los sujetos pueden comprender, imaginar, sentirse interpelados y reflexionar.

Respecto a su enfoque en material literario escrito por autores latinoamericanos, el proyecto asegura que “[cada] participante de *Gente y cuentos* va a experimentar autores de diversos países de habla española y antecedentes, al igual que descubrir los beneficios de leer y discutir literatura con otros con quienes comparte una herencia lingüística y cultural”⁸⁸. Esto implica que hay un fuerte interés por crear vínculos entre los participantes, identificación, y generar comunidad; quizás, incluso, lazos de solidaridad. Ciertamente es que el tema central es la lectura de un cuento, pero más allá de eso, lo que allí se está produciendo es el tratamiento de una cuestión vital y de suma importancia para la vida social y política de los sujetos. Por esta razón elegimos incluir esta práctica, que resuena con intensidad en nuestro proyecto.

Practica # 11

Participantes: Estudiantes de 10º, Colegio Bilingüe Richmond; maestra de Español y Literatura.

Agente(s) motivador(es): María del Pilar Díaz, maestra de Español y Literatura.

Componentes literarios y otros recursos: Obra *Hamlet* de William Shakespeare, vestuario de época, maquillaje.

⁸⁸ Esta es una traducción nuestra del siguiente fragmento: “*Gente y Cuentos* participant will experience authors from diverse Spanish speaking countries and backgrounds, as well as discover the benefits of reading and discussing literature with others who share a linguistic and cultural heritage” (Recuperado de: <http://www.peopleandstories.net/programs/partner-sites/gente-y-cuentos/>).

Espacio: Clase de Español y Literatura, Colegio Bilingüe Richmond.

Práctica literaria: Esta práctica consistió en la representación de la obra de Hamlet por todo un grado de manera conjunta. Una manera tradicional de hacerlo sería asignando personajes, ensayando y –después de un tiempo prudencial– realizar la presentación de la obra. Esta práctica, sin embargo, fue diferente por cuanto fue realizada de manera conjunta por los dos cursos de un grado. Es decir, alrededor de cincuenta estudiantes de décimo grado representaron una obra para muchos menos personajes; esto fue posible gracias al ingenio de la maestra que asignó, por grupos, escenas distintas. De manera que el hilo narrativo se mantuvo, pero en cada escena había un príncipe Hamlet, un Rey Hamlet, una Gertrudis, un Claudio, etc., diferentes. Cada grupo debía encargarse de conseguir vestuario de época para la presentación final; los espacios de ensayo fueron los de la clase por un periodo suficiente para que la obra quedase en su punto. Aún más, existió una condición particular: todos los personajes femeninos debían ser representados por hombres, y los masculinos por mujeres. Los ensayos debían ser por grupos, como ya lo mencionamos, pero también por personajes. Es decir que todos los Polonios, los Laertes y las Ofelias debían reunirse para darle la mayor coherencia y unidad posible al personaje. Una vez finalizado el tiempo de ensayo se presentó la obra ante toda la sección de bachillerato del colegio.

Comentario: Incorporar, hacer cuerpo lo leído, asimilar a través del propio cuerpo, es una de las formas más infalibles para generar experiencias significativas, y de esta manera dejar huella en la memoria de los seres. Las obras de teatro como práctica pedagógica son tan antiguas como el teatro mismo; el gran pedagogo y poeta indio, Rabindranath Tagore lo sostenía. Fue, no obstante, la creatividad de esta maestra la que le puso un tinte originalidad al ejercicio de representación. Su decisión respecto a asignar los chicos el papel de los personajes femeninos y viceversa, seguramente los condujo a hacer un uso especial de su capacidad imaginativa y, no solo para adaptarse a un carácter distinto, sino para retarse a identificarse con otras responsabilidades al interior de la historia narrada y representada.

Dada la cifra de estudiantes que componen la mayoría de sistemas de educación actuales, representar una obra de teatro de manera tradicional implica en la mayoría de los casos un componente de jerarquización de los talentos de aquellos/as jóvenes. Solo pocos/as estudiantes tendrían la oportunidad de acceder a los papeles protagónicos y al resto seguramente les serían asignados papeles secundarios de una o dos intervenciones. Esta condición que podría dejar a muchos sin participar quedó relativamente anulada gracias al recurso de Pilar de hacer múltiples equipos actorales. Y esta estrategia, unida a la que implicó el trabajo por personajes para concretar cada representación, hizo que el trabajo en equipo se ampliara a una esfera mucho más rica y grande. Por último, el componente de cambio entre los actores para un mismo personaje captó la atención del público de estudiantes de manera especial. En una edad en la que el teatro puede no ubicarse dentro de las pasiones de los adolescentes, el hecho de que cada personaje tuviera una cara distinta en cada escena, implicó que cada persona del público realizase un trabajo detectivesco para hallar los puntos de relación y contraste entre un actor y otro. En este

componente innovador radica la valía de esta práctica; muy valiosos serán siempre los maestros que busquen cómo aproximarse a los temas conocidos de formas no convencionales.

Practica # 12

Participantes: Estudiantes de 11º, mayores de 18 años; maestra de Español y Literatura.

Agente(s) motivador(es): Luz Dary Muñoz.

Componentes literarios y otros recursos: Cuento “Rin Rin Renagcuajo”, de Rafael Pombo.

Espacio: Clase de español y literatura, ColombiaCrece.

Práctica literaria: Luz Dary diseñó esta práctica en torno al cuento colombiano “Rin rin renacuajo”. Ella indicó a los participantes que la lectura se realizaría, por una parte, entre todos – cada persona tenía un fragmento– y se repetiría a través de tres metodologías de interacción con el material: 1. Lectura en voz alta. 2. Lectura en voz alta con entonación. 3. Representación del fragmento. Su intención era sopesar la relación entre el cuerpo y el ejercicio de lectura, de una manera novedosa y divertida. Los participantes no contaban más que con el pequeño papel con el fragmento impreso y su cuerpo, para experimentar esas tres formas distintas de leer colectivamente un texto.

Comentario: Esta práctica, que por su descripción parece sencilla, tuvo unos alcances maravillosos y mantuvo en todo momento la intensidad necesaria para iniciar y concluir a cabalidad. En un principio parecía ser un ejercicio que no requería nada nuevo a lo que en otras ocasiones se había realizado aquella clase. No obstante, cuando llegó la explicación sobre la segunda ronda de lectura, la sorpresa fue común. Diría que la mayoría nos sentimos intimidados, retados, puestos fuera de nuestra zona de confort. No solo tuvimos que ponernos de pie, sino que fue necesario exigirle ciertas acciones a nuestro cuerpo, que no solemos realizar cuando leemos de manera privada. Durante la segunda y tercer ronda de lectura, estuvimos *expuestos*, casi que podría decir que por la forma como cada quien asumió el reto, los demás pudimos captar algo de ese «otro», de ese «tú». Se mostró ante nosotros interpelado por la práctica y, en concreto, por Luz Dary. Esto nos llevó a pensar que ese «relato de sí» del que habla Judith Butler, como el modo en que cada persona responde a la pregunta “¿quién eres tú?”, se compone de millones de micro discursos en los que poco a poco vamos narrándonos, muchas veces de manera cifrada.

Por otra parte, consideramos que Luz Dary acertó fabulosamente en dos puntos: 1. Elegir un texto tan familiar a todos nosotros, puesto que coincidimos en que alguna vez en nuestras vidas lo leímos o alguien lo leyó para nosotros. 2. Ejercitar de una manera muy creativa e interesante un ejercicio que suele subestimarse: la relectura, maravillosa estrategia para contrarrestar el acostumbrado consumo del material, con el cual cortamos toda posibilidad de sorprendernos una y otra vez con lo que no habíamos visto. Definitivamente estos dos puntos, que se conjugan con

la experiencia del cuerpo –emociones, músculos, órganos, sensaciones, memoria, etc. – hicieron de esta práctica un evento inolvidable para quienes participamos de ella.

Trabajos citados

- Alvarado Romero, Herly Ruth, y otros. *Jóvenes y adultos: una pedagogía del encuentro*. Ed. Felipe Rojas Moncriff, Germán Muñoz González y Lina Clarizia Corredor Moyano. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2012. Impresión.
- Arboleda, María Clara, y otros. *Didácticas de la literatura en la escuela*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1999. Impresión.
- Butler, Judith. *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu, 2009. Impresión.
- Even-Zohar, Itamar. «Tel Aviv University.» *Polisistemas de la cultura*. Tel Aviv, s.f. PDF. Diciembre de 2015.
<http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas_de_cultura2007.pdf>
.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1999.
- . *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires : Siglo XXI Editores, 1979.
- Nussbaum, Martha Craven. s.f.
- . *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Trad. Albino Sánchez Mosquera. Barcelona: Paidós, 2012. Impresión.
- . *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz, 2010. Impresión.
- Prohaska, Leopold. *Pedagogía del encuentro*. Barcelona: Herder, 1981. Impresión.
- Said, Edward William. *Humanismo y crítica democrática: la responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Trad. Ricardo García Pérez. Barcelona: Debate, 2006. Impresión.

UNESCO/UNICEF. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*.
ORELAC, 1994. Impresión.

Universidad Nacional de Colombia. *Antología Orlando Fals Borda*. Bogotá: Universidad
Nacional de Colombia, 2010. Impresión.

Vásquez Rodríguez, Fernando. *La enseñanza literaria: crítica y didáctica de la literatura*.
Bogotá: Kimpres, 2006. Impresión.