

La lectura, gesto inquietante

Reading, a Disturbing Gesture

Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda¹

Resumen

El artículo presenta algunos de los resultados de una investigación de carácter narrativo desarrollada con niños, niñas y maestros de dos instituciones educativas del departamento de Boyacá y maestras en formación integrantes del grupo de investigación Rizoma de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En dicha investigación, se indagó por la configuración de experiencias de lectura a partir de dos planos teórico-metodológicos: la lectura como lugar de pensamiento y la lectura como tiempo de escucha. La intersección de dichos planos dio lugar a la creación de espacios-tiempos de lectura, en tanto formas de habitar dicha experiencia desde la singularidad y lo común. De acuerdo con el análisis de la información, se presentan resultados en dos de las categorías emergentes: lectura inquietante y la lectura como gesto. Acorde con la metodología del trabajo, la experiencia se presenta desde un ejercicio de escritura narrativa.

Palabras clave: lectura; pensamiento; escucha; narrativas; experiencia

Summary

The article presents some of the results of a narrative research project carried out with boys, girls and teachers from two educational institutions in the department of Boyacá and teachers in training who are members of the Rizoma research group of the Pedagogical and Technological University of Colombia. In this research, the configuration of reading experiences was investigated from two theoretical-methodological planes: reading as a site for thought and reading as a time for listening. The intersection of these planes gave rise to the creation of spaces-times of reading, as ways of inhabiting experience from the singularity and the common ground. According to the analysis of the information, results are presented in two of

the emerging categories: disturbing reading and reading as a gesture. In accordance with the methodology of the work, the experience is presented as a narrative writing exercise.

Keywords: Reading; Thinking; Listening; Narratives; Experience

Fecha de Recepción: 27/09/2021
Primera Evaluación: 07/10/2021
Segunda Evaluación: 19/10/2021
Fecha de Aceptación: 28/10/2021

Introducción

La permanente inquietud y a la vez desazón, frente a prácticas escolares en las que la lectura es asumida como un asunto técnico, reducido a lo instrumental de las competencias lectoras y, por tanto, desvinculado de su carácter vital, constituyente de sentidos entorno a la propia existencia, en medio de un mundo que nos despoja cada vez más de esa posibilidad de pensar-nos y construir sentidos de vida por fuera de la lógica productiva del mundo del trabajo, fue haciendo cada vez más posible y necesario el proceso investigativo que da lugar a este artículo.

Fueron muchas las conversaciones, las preguntas, las problematizaciones y confrontaciones que previamente tuvieron lugar para que este proceso tomará forma, trayecto y asidero en las prácticas investigativas del grupo. Una de las primeras inquietudes que fueron surgiendo en medio de los diálogos con las semilleras de investigación de los programas de educación infantil, psicopedagogía y artes plásticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, tenía que ver con aquello de lo que se priva al sujeto cuando la lectura se reduce a dar cuenta de lo que dice el texto, en medio de un formalismo técnico en el que leer se confunde con decodificar. Por aquel entonces, una de las preguntas sobre las que se construyó camino para hacer posible esta investigación fue ¿qué posibilidades de las que ofrece la lectura, se pierden cuando sólo atendemos a lo que dice literalmente el texto?

Posteriormente, la crítica fue enfocándose hacia la pérdida de la experiencia de la lectura, la imposibilidad de que lo que leemos pueda habitar en cada uno bajo la forma de una pregunta, una posibilidad de pensamiento, una brecha en el tiempo productivo de la vida escolar, incluso también, de la vida académica. Este extrañamiento, que a su vez es una manera de sentir y pensar que otra forma de lectura es posible, fue perfilando la idea de un proyecto en el que pudiéramos indagar por las condiciones de posibilidad de dicha experiencia. Fue así, que pudimos conocer y conectarnos con dos experiencias muy interesantes, en términos de esa otra posibilidad de hacer lectura con los niños y niñas en contextos escolares. De un lado, la Fundación Pedagógica Rayuela, ubicada en la ciudad de Tunja, y de otro; la experiencia educativa de la sede Leonera, de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, del municipio de Toca, ambas situadas en el departamento de Boyacá.

La primera es una institución educativa de carácter privado, ubicada al norte del casco urbano de la ciudad. Pensada como propuesta pedagógica en permanente construcción, en Rayuela se vive la pregunta, la reflexión, el diálogo y la creación como prácticas fundamentales tanto del enseñar como del aprender. En la cotidianidad de sus espacios educativos es habitual ver a los niños, niñas e intercesores³ interactuando a partir de cuestionamientos que surgen de sus vivencias, intereses y formas particulares de ver el mundo, lo cual detona interesantes procesos de argumentación y creación artística.

Rayuela es una propuesta alternativa fundamentada en el respecto por la diferencia, por lo tanto, promueve el reconocimiento de **sí mismo, del otro** y de lo otro como aspectos constitutivos del sujeto. Los niños y niñas de Rayuela se confrontan, cuestionan y argumentan en medio de dinámicas de reconocimiento y valoración de la perspectiva propia y del otro. Rayuela es un espacio abierto a lo nuevo, a la experiencia, a la transformación, al pensamiento de la diferencia, gracias a lo cual; las inquietudes de investigación del semillero pudieron contar con un terreno fértil para la indagación.

Por su parte, la escuela Leonera, ubicada en contexto rural del municipio de Toca, es un lugar inspirador donde niños y niñas cultivan el disfrute del pensamiento. Favorecida por el paisaje rural boyacense y las posibilidades que brinda el campo, esta escuela ha sido construida en comunidad como un espacio propicio para el pensar, hablar, preguntar, escribir. Como una de sus potencialidades, la escuela cuenta con el acompañamiento de un maestro que asume su práctica desde un sentido filosófico-investigativo, a partir del cual, promueve en los niños y niñas no solo el ejercicio del pensamiento sino también su disfrute y expresión.

Como parte de la dinámica de las comunidades de indagación que se trabaja en la escuela, los niños asumen que no existen verdades absolutas y, por tanto, todo es susceptible de interrogar-se; con lo cual, la pregunta se convierte en el detonante de conversaciones, reflexiones y argumentaciones que confrontan al niño tanto en su saber, como en la relación de este saber con su cultura. En este aspecto, resulta fundamental el apoyo de las familias y vecinos del sector, ya que desde un sentido de lo colectivo se favorece la idea de la comunidad como escenario educativo.

En estas dos experiencias educativas pudimos reconocer diferentes condiciones que permiten trabajar la lectura desde otros sentidos, a partir de los cuales; la lectura aparece más bien como un disfrute, una cierta manera de conocer el mundo a través de la narración, del goce con las palabras, como disfrute de un tiempo otro que transcurre entre historias. Estas experiencias tuvieron un efecto movilizador en el semillero de investigación, que luego de conocerlas apostó por indagar sobre la configuración de este tipo de propuestas desde dos planos teórico-metodológicos: la lectura como lugar de pensamiento y la lectura como tiempo de escucha.

La indagación inicial permitió reconocer que las propuestas educativas de estas dos instituciones trabajan la lectura desde aspectos como el diálogo, la pregunta, la relación personal y colectiva con los textos y la creación. Aspectos que fueron retomados y potenciados mediante la construcción de espacios de lectura en sintonía con el mundo de la vida. De la producción de sentido entorno a la experiencia que tuvo lugar, emergen dos categorías de análisis: lectura inquietante y lectura como gesto, a partir de las cuales, se presentan en este artículo algunos de los resultados del proyecto.

Abordaje teórico-metodológico

La lectura como lugar de pensamiento

En tiempos en los que se habla mucho sobre competencias lectoras y formación de lectores competentes, formular las preguntas qué es la lectura, por qué y para qué leer, podría permitirnos reelaborar su sentido actual, tan tecnificado e instrumentalizado, desde el cual, la lectura se ha terminado convirtiendo en una competencia (saber-hacer) indispensable en el desarrollo de la escolaridad, relacionada con el buen desempeño de las pruebas de evaluación e indicador de éxito vinculado con una mayor probabilidad de conseguir empleo y obtener mejores salarios.

La pregunta por la lectura es entonces, una manera de interrumpir eso que hoy se sabe y se dice sobre la lectura, una manera de poner en duda la centralidad de los discursos que la reducen a su utilidad dentro del mundo productivo. La pregunta por la lectura habilita otras posibilidades, advierte sobre la importancia de inquietarse frente a lo que se muestra como evidente. Es evidente, por ejemplo, que la lectura es una de las mayores preocupaciones y ocupaciones de la escolaridad hoy en día, se procuran grandes esfuerzos en términos de estrategias, materiales, tiempos de lectura, e incluso se sostiene que es uno de los aprendizajes más importantes.

Pero, ¿qué tipo de lectura es esta que se promueve como una obligación escolar? Si no la pensamos como un deber escolar ni como un instrumento para ser más competente dentro del mundo laboral ¿Qué otras cosas puede ser la lectura?. Aunque es habitual ver a niños y niñas en la escuela leyendo, y dicha práctica no causa sospecha alguna debido al establecido de una relación inquebrantable entre lectura y conocimiento, vale la pena preguntar-se ¿qué leen los niños y las niñas cuando leen? ¿cómo es su relación con lo que leen?, pensando junto a Bárcena (2012), consideramos que:

No es la «facilidad» en el aprender -el hecho de que sea habitual hacerlo- lo que justifica un pensamiento sobre educación, sino la experiencia de su dificultad. De modo específico, se trata de una reflexión que toma como punto de apoyo y raíz de su argumento la experiencia humana, no de la normalidad, sino la de la excepcionalidad, entendida como experiencia de lo frágil y de lo vulnerable. (p. 13)

Aunque sea habitual hacerlo, leer no puede ser visto como algo mecánico, ni darse por sentado como algo fácil o naturalizado, ni siquiera como útil y necesario, cuando esto sucede, la lectura pierde algo de su potencial vital, de su fuerza renovadora. La lectura es apertura a lo nuevo, a lo otro, y, por tanto, tiene que ver al mismo tiempo con lo íntimo y lo compartido, con el afuera y con el adentro, con la fragilidad y la potencia de lo vital. La lectura nos abre las puertas hacia otras formas de experimentar el mundo desde lo otro, lo diferente, en un viaje de interpretación y de transformación, un viaje que exige salir de sí. De manera que frente a la pregunta para qué la lectura:

[...] surge la hipótesis de que en estos tiempos en los que a cada uno incumbe, mucho más que en el pasado, construir el sentido de su vida, su identidad, leer sirve quizá ante todo, para elaborar sentido, dar forma a la propia experiencia, o a su parte de sombra, o a su verdad interior, secreta; para crear un margen de maniobra, ser un poco más sujeto de su historia; a veces para reparar algo que fue roto en la relación con esa historia o en la relación con otro; para abrir un camino hacia los territorios de la fantasía sin los cuales no hay pensamiento, no hay creatividad. (Petit, 2016, p. 46-47)

La cita de Petit, entre otras cosas, ubica este ejercicio de pensamiento en otra pregunta ¿si están leyendo los niños y niñas cuando habitualmente los vemos dedicados a responder las preguntas que otros hacen a partir de fragmentos de textos con los se les sugiere que deben intentar captar lo que el texto dice? ¿Están leyendo los niños y niñas cuando por demanda externa deben oralizar los textos para luego dar cuenta de su literalidad? Sospechamos que no, si por lectura entendemos algo diferente al uso escolar de los textos, de manera regulada y con fines preestablecidos.

Para Jorge Larrosa (2003) la lectura como experiencia de formación requiere del establecimiento de una conexión entre del texto y la subjetividad, una relación de alteración que modifique tanto al texto como al lector, desde esta perspectiva leer no tiene nada que ver con extraer cosas de los textos para dar cuenta de su literalidad, no tiene que ver con lo previsto sino con lo imprevisto. La lectura como experiencia es más que la decodificación de los textos, tiene que ver con construir sentido y no con asumir que el sentido se cierra en lo que dicen las palabras. Pensar la lectura como captura de lo que dice el texto anula la posibilidad de construir una relación de afectación con lo que se lee. En palabras de Larrosa:

Percibir el sentido oculto o manifiesto de un texto sería, entonces, percibir esas cosas, esas ideas, esos sujetos, esos contextos o esos valores a partir del texto [...] En relación al sentido, la lectura no sería hacer que el texto asegurase su sentido en el mundo (en ese mundo hecho de cosas, ideas, etcétera), sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación. (2003, p. 43)

Si en cambio pensamos la lectura como un tiempo de suspensión, como una brecha en el tiempo de las certezas, de lo ya sabido, de lo literal, de lo evidente, damos lugar entonces a la pregunta, a la inquietante presencia del lector en el texto, inquietud que, a su vez, lo remite a un afuera del texto. La lectura como experiencia del pensamiento puede ser pensada entonces, como apertura a lo nuevo, a lo desconocido. Desde esta perspectiva, a lo largo del proyecto de investigación, se posibilitó la creación de espacios de lectura que permitiera a los participantes habitar diferentes escenas, imágenes y relatos en los que el mundo se presentará como algo nuevo y diferente.

A partir de historias en las que sus personajes vivenciarán diferentes situaciones, se desarrollaron dinámicas conversacionales en donde la inquietud por lo otro remitía permanentemente a un afuera con respecto a la situación de los participantes. En tal sentido, “quedarse pensando en” fue algo a lo que todo el tiempo se le dio espacio, porque las preguntas que emergían de las lecturas no se formulaban con el propósito de ser respondidas sino de ser pensadas, no tenían la intención de responder lo que dice el texto, sino de ir más allá del texto.

La lectura como tiempo de escucha

En ese afuera, en el hacer experiencia de la lectura, el lector se encuentra con otras voces, con otros tiempos, con la posibilidad de habitar lo desconocido, lo incierto, aun cuando sean los mismos textos, las mismas historias, porque como sostiene Mélich “leer es siempre leer de otro modo” (2020, p. 20), el sentido nunca es el mismo porque lo abierto es inagotable en posibilidades, todo depende de la experiencia del lector, de la manera como el texto lo afecte, de su relación con la lectura. En palabras del mismo autor:

Leer es existir, salir de sí, proyectarse sin plan hacia una tierra en la que jamás se ha estado. Nadie tiene bajo control las condiciones de su existencia, aunque muchos harían lo posible por tenerlas. Pero tampoco cabe escribir sobre la lectura, sobre la relación entre la condición humana y el libro, sin remitirse a la propia experiencia de lector. (Mélich, 2020, p. 18)

La lectura como tiempo de escucha, remite a una exterioridad, es la salida de sí para ir hacia el encuentro con lo otro. En medio de la lectura otras voces hacen presencia, voces que hablan de otros tiempos, de otros lugares, de otras vivencias, voces que invitan al encuentro con lo otro. El tiempo de la lectura puede ser vivido como un tiempo de conexión, de encuentro, de sintonía con otras historias, otros relatos, otros personajes, pero también, como un tiempo de conexión con uno mismo.

En esa relación con lo otro, la escucha es un tiempo de pausa, de serenidad, de contacto, pero también de intensidad, de implicación, de mutua afectación. Las palabras del otro sugieren, provocan, inspiran, confrontan. En tal sentido, la lectura puede ser vivida como una manera de prestar atención a otras vidas, a otros mundos, a otros relatos, en los cuales se reconozca lo diferente, lo múltiple. La escucha es una manera de habitar el tiempo presente, de escabullírsele a la imperiosa velocidad del tiempo de la eficiencia, en el cual, la lectura no es otra cosa que tiempo útil al servicio de lo productivo en su sentido más mercantil.

En su lugar, la lectura puede ser vivida como tiempo liberado, tiempo fuera, tiempo otro “[...] algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención” (Larrosa, 2003, p. 29), en tanto que es algo que nos señala lo

diferente, lo singular, lo no sabido, y que, por consiguiente, demanda nuestra escucha atenta y responsable con otras voces. Leer sin escuchar, es igual a leer siempre lo mismo, es pasar inadvertido lo nuevo, leer sin escuchar es repetir lo que dicen las palabras, es pasar por alto la voz del otro “Por el contrario, en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita [...] Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. (Larrosa, 2003, p. 30)

En tal sentido, las lecturas fueron compartidas de distintas maneras, procurando en todo momento, una actitud de escucha en tanto sintonía con eso otro a lo que invita el texto. Se realizaron así, dinámicas de lectura colectiva, en donde a su turno, cada uno iba continuando la historia; lecturas en formato audiovisual, lectura con títeres y marionetas, relectura de los textos, lectura de situaciones de la vida cotidiana. De acuerdo con lo planteado por Larrosa (2003), podemos afirmar que se propiciaron diferentes formas de lectura que comprometieran nuestra capacidad de escucha y transformación.

La investigación narrativa en el abordaje de la experiencia

En el proceso de construcción de nuevos sentidos y significados en torno a la configuración de experiencias de lectura o de la lectura como experiencia, la investigación narrativa permitió la articulación de intereses tanto de tipo investigativo como de carácter formativo, toda vez que las investigadoras también participan desde la producción de sus propios relatos, que junto al de los demás participantes, posibilitan la reconstrucción narrativa, polifónica y resignificada de la experiencia. En tal sentido, la narrativa se asumió como una forma de pensarnos (Bruner, 1990) pero también, como una forma de aprender (Goodson, 2004) y de hacer experiencia (Larrosa, 2003), es decir, como dispositivo de investigación-formación (Souza, 2015) inscrito en el campo de la subjetividad y la experiencia.

El punto de vista narrativo gana sentido y se potencializa como proceso de formación y de conocimiento porque la experiencia tiene su base existencial. De esta forma, las narrativas se constituyen en singulares, en un proyecto formativo, porque se asientan en una transacción entre diversas experiencias y aprendizajes individuales/colectivos. El arte de narrar se inscribe en la subjetividad y se implica con las dimensiones espacio-temporales de los sujetos cuando narran sus experiencias. (Souza, p. 277)

Desde esta perspectiva, la investigación narrativa fundamentó el recorrido del trayecto metodológico de la investigación, posibilitando el desarrollo de un proceso abierto y flexible, en el que tanto los participantes como las investigadoras, a partir de narraciones orales y escritas, pudieron hablar, contar sobre su relación con la lectura. De esta manera, la investigación narrativa nos ofreció la posibilidad de conocer la realidad estudiada a partir de historias particulares, situaciones concretas

y experiencias de vida que dan cuenta de los sentidos y significados atribuidos, en este caso, a la experiencia de la lectura.

La investigación narrativa tiene en cuenta aspectos de orden afectivo, vincular, experiencial y biográfico que emergen a través del relato como manifestación de la subjetividad. Estos relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción: frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998, p. 12)

De acuerdo con lo anterior, se pueda afirmar que la investigación narrativa tiene lugar a partir de la experiencia y la producción de sentido por parte de los sujetos, con lo cual, cobra valor y visibilidad la subjetividad dentro del proceso de construcción y comprensión de la realidad social. Por tal razón, las narrativas de los sujetos participantes se encuentran y entrecruzan con las narrativas del investigador, en un ejercicio de intersubjetividad. “Narrativas de la gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social” (Bolívar, 2002, p. 44). Estas narrativas no pueden considerarse como una reconstrucción lineal de las vivencias o acontecimientos, sino más bien, como producción de sentido. Para esto, se requiere contar con la aceptación y el interés de los participantes, esto, enmarcado dentro de criterios éticos en cuanto a: respeto, beneficio y justicia, tanto en la dimensión relacional como en el desarrollo de los procedimientos metodológicos.

Acorde con los postulados de la investigación narrativa, el diseño metodológico se desarrolló en cuatro fases:

Contextualización: durante esta fase se desarrollaron los primeros ejercicios de observación y algunas entrevistas exploratorias a través de las cuales se buscó reconocer y reconstruir de manera narrativa aquellos elementos de tipo cultural, escolar y familiar constitutivos de la experiencia de lectura construida por niños, niñas, maestros y padres de familia.

Experiencia: junto con los niños, niñas y maestros se propiciaron espacios de lectura, inicialmente bajo la modalidad de encuentros literarios y posteriormente a través de la conformación de un club de lectura. Dentro de estos espacios se desarrollaron dinámicas de lectura individual y colectiva, lectura de contexto, conversatorios y actividades de expresión artística.

Resignificación: durante esta fase del proceso, se dio paso a la construcción de nuevos sentidos y significados sobre la experiencia, inicialmente a partir de

las categorías temáticas infancia-lectura-experiencia, y posteriormente desde las categorías emergentes. Este proceso implicó ejercicios permanentes de lectura, escritura, relectura y reescritura de la información recolectada mediante la forma de narrativas orales (relatos, entrevistas) y narrativas escritas (relatos de experiencia y diarios de campo).

Reconstrucción: a partir de las categorías emergentes se reconstruyó la experiencia a través de un relato que recupera las huellas, sentidos, aprendizajes y elementos constitutivos de la experiencia que tuvo lugar en torno a la lectura. En dicho texto se recuperan diferentes voces narrativas.

Resultados

Lectura inquietante

El inicio de esta experiencia investigativa fue una pregunta, a la que luego le siguieron muchas otras, algunas de estas preguntas surgieron de lecturas comunes dentro del semillero de investigación, otras tantas eran preguntas que veníamos trayendo de tiempo de atrás, de prácticas y proyectos que aunque parecía que no tuvieran mucho que ver con la lectura, permanente nos remitían a pensar en los efectos de pensamiento que ciertos textos producían no solo en nosotras sino también en los niños y niñas con quienes intentábamos construir experiencias en las que asuntos como la conversación, la narrativa y la subjetividad fueran aspectos fundamentales de lo educativo.

Este estado de inquietud que podíamos habitar al compartir la lectura de un texto o contexto común en el que algo nos resultaba posible de ser pensado de otra manera, nos llevó a confrontarnos sobre las prácticas de lectura que habitualmente encontrábamos en escenarios escolares, en los que si bien todo el tiempo los niños y niñas estaban leyendo algo o haciendo algún tipo de actividad a partir de las lecturas que hacían, no lográbamos reconocer ese estado de inquietud, de pregunta movilizadora, de desconcierto frente a lo leído, por eso, una de las primeras preguntas que nos acompañó, tenía que ver justamente con aquello que sentíamos que le era sustraído o reducido a la lectura en prácticas como leer para responder un cuestionario de preguntas, leer para contestar una evaluación, leer como preparación para las pruebas de estado, leer mientras comienza la siguiente actividad, incluso llegamos presenciar prácticas en las que la lectura se asumía como castigo.

Y aunque para esa entonces nuestras experiencias investigativas no se interesaban de forma directa en la lectura, esta aparecía recurrentemente como posibilidad de conversación con los niños y niñas, conversaciones en medio de las cuales surgían preguntas y de la conversación sobre esas preguntas otras preguntas, pero quizá lo más interesante era ver cómo la lectura podía por unos momentos dejar de ser

esa práctica obligada, inmensamente justificada con fines de aprendizaje, reducida a extraer de los textos ideas, partes, características, conceptos, respuestas, a una experiencia de inquietud común animada por las preguntas o por lo que en ese momento a un niño o niña se le ocurre pensar a propósito de una situación, un personaje o una memoria que suscita el texto.

Muchas de esas preguntas formuladas por los niños y niñas se volvían incluso temas de conversación en nuestras sesiones de estudio, con lo cual, la experiencia de la lectura empezó a ser tratada como un asunto recurrente, apasionante e inquietante, pero al mismo tiempo, confrontado por la escasa posibilidad de ser vivenciado de esta forma en los escenarios educativos, en donde pesa más el tiempo de la respuesta que el de la pregunta, el tiempo de la explicación que el de la conversación.

Luego, como parte del acompañamiento del grupo a los procesos formativos de maestras que cursan estudios de posgrado, tuve la posibilidad de dirigir el trabajo de grado de dos maestras que, en medio de las condiciones de una escuela pública que acoge niños y niñas de contextos sociales y familiares diversos -en algunos casos con situaciones que afectan su vida escolar-, que atiende al mismo tiempo realidades de tipo académico y asistencial, ocupada de resolver temas relacionados con la repitencia escolar, el desempeño de los estudiantes en las pruebas y al mismo tiempo, de formarlos en el gusto por la lectura, realizan múltiples esfuerzos por hacer de la lectura una práctica cercana a la vida. Sin embargo, tanto en esta como en otras prácticas que tuvimos la posibilidad de conocer, el marco institucional termina supeditado este tipo de iniciativas y esfuerzos a la evaluación.

En todo caso, el encuentro con este tipo de propuestas fue acrecentando nuestro interés por las mismas, en términos del reconocimiento de las condiciones de posibilidad en la construcción de experiencias de lectura alternativas. Fue así, que nos vinculamos con las experiencias de La Fundación Pedagógica Rayuela y de la escuela Leonera, en donde tuvimos primero la posibilidad de explorar, conocer y hacer parte de sus propuestas desde el lugar de acompañantes atentos a sus dinámicas y formas de relación con la lectura. Para luego, hacer parte en la construcción de dichas experiencias, desde la creación de espacios-tiempos de lectura como lo fueron los encuentros literarios, en los cuales se propició el encuentro con la lectura desde la literatura y la corporeidad, ya que, fueron espacios que para que se pudieran dar, requerían salir al encuentro con el otro, desplazarse y escuchar otras historias y a la vez, compartir las propias. Así lo relatan algunos de los niños:

“Fue un día diferente porque ustedes vinieron a la escuela y trajeron libros para leer, a mi me toco hacerme con dos niños y leímos los tres cerditos y otro de Rafael Pombo” (FHEL1).

“Me gustó que compartí con nuevos amigos de Rayuela y me gustó mucho, fue una experiencia muy bonita, mis amigas fueron Simoné y Zoe y son muy divertidas”

(MFEL1).

Me gusto tanto venir, leer con los niños, conocer su escuela, es linda (LSEL1).

Estos encuentros fueron pensados como espacios que permitieran a los niños, niñas e investigadoras salir de sí en términos de lo conocido, de lo habitual, para conectarse con lo desconocido, incierto e inesperado. De esta manera, tuvimos la posibilidad de viajar con los niños y niñas de una escuela a otra, conocer cada uno de los contextos a partir de relatos orales, compartir la lectura de cuentos llevados por los mismos niños y conversar en torno a las inquietudes que iba suscitando la experiencia. Al respecto, una de las semilleras de investigación, refiere lo siguiente:

Después del recorrido por la escuela, los niños de la leonera nos mostraron que una mata había crecido desde el interior de una pared, que era algo muy extraño, pero que la naturaleza podía hacer cosas muy bonitas, ya que a pesar de estar en esta situación floreció y de ahí nos enseñaron a sembrar una mata de jardín, los niños rayuelos estuvieron muy atentos, curiosos de saber cómo sembrar la mata, se preguntaban si la raíz crecería grande o pequeña. Tuvieron además la oportunidad de poder ver cómo lo hacían los niños de la leonera (DE1).

Como lo sugiere el relato, en cada encuentro literario procuramos que la lectura tuviera lugar desde el encuentro con lo nuevo, con lo otro, no solo en el sentido de los textos que cada niño llevaba para compartir con sus nuevos amigos, sino también en la posibilidad de conectarse con las historias de otros contextos, explorar otras formas de habitar la escuela como territorio posible de ser leído desde los relatos de lo que ocurre en lo cotidiano. De acuerdo con Petit (2016), son ese tipo de acontecimientos los que pueden emerger de la lectura y que permiten, además, recuperar el asombro frente al mundo:

[...] esos momentos de revelación, siempre fugaces, en los que el mundo es como nuevo, intenso, en los que encontramos un lugar poéticamente, en los que vemos lo que no veíamos, en los que estamos atentos, receptivos a lo que nos rodea, así como a los pensamientos que se nos ocurren (p.70).

La recuperación del asombro por lo que nos sucede, la reconexión con la magia con la que se producen las cosas a nuestro alrededor genera un efecto revelador que permite percibir cosas que habían pasado indiferentes frente a nuestros ojos y nuestro entendimiento. “Me sorprende que ellos se diviertan tanto estando en esta escuela en el campo” “no pensé que una escuela en el campo fuera así bonita y divertida” comentaban algunos de los niños y niñas participantes en el encuentro y no porque no hubiesen estado antes en un contexto rural, sino tal vez, por la inquietud que les generaban las historias relatadas por sus nuevos amigos. Es algo así como darse cuenta de que el mundo puede ser habitado de diferentes maneras.

La lectura como gesto

Uno de los aspectos que más nos llamó la atención de las experiencias de lectura de Rayuela y la Leonera, fue evidenciar la manera como se propone la relación con los textos literarios. En Rayuela los niños y niñas al inicio de año llevan un cuento de temática libre y de su interés, los cuales se reúnen y conforman una pequeña biblioteca a disposición de ellos en el aula de clase. En muchos de los encuentros pudimos constatar que en diferentes momentos los niños y niñas recurren a estos libros -o a otros que llevan eventualmente- de manera espontánea. Unas veces leen en solitario, otras tantas comparten la lectura con algún compañero, comentan las historias e incluso algunos de ellos las releen una y otra vez.

El inicio de la jornada en Rayuela transcurre sin prisa en medio de niños y niñas que caminan de un lado para otro, algunos que hacen estación temporal en el parque e intercesores que se detienen a hablar con padres o con estudiantes. Algunos niños y niñas de Urdimbre van ingresando al salón, mientras unos deciden sentarse a hablar, otros toman algunos juegos de mesa, otros toman de la biblioteca un libro para leer, otros continúan en el parque (DT4).

Por su parte, en la escuela Leonera la relación con la lectura también se cultiva desde el contacto con los libros. El maestro se preocupa y se encarga de poner a disposición de los niños y niñas diferentes tipos de textos a los cuales pueden acceder de manera libre y de acuerdo con su interés particular por cierto tipo de historias, como en el caso de Estela que nos compartió ampliamente su interés por un libro sobre el ave fénix, al igual que ella, otros niños nos compartieron historias que para ellos resultaban entrañables, historias con las que en algún momento se conectaron y que se volvieron motivo de recordación y narración. Este tipo de vínculos con los libros son fundamentales en la experiencia de lectura de la Leonera, en palabras del maestro:

“[...] ellos se interesan por ojear los libros, explorarlos y cuando se conectan con los textos pues se los llevan, o se sientan a leerlos como en el caso de Yuliana que ella ve un libro nuevo y se sienta a leerlo haber de que se trata y si le llama la atención y le gusta y se siente conectada sigue leyéndolo y si no simplemente va y lo cambia y escoge otro libro para explorar” (EAH1).

En ambos casos, la difusión y relación con los textos, el poder tenerlos a disposición, leerlos de acuerdo con sus intereses y en sus propios tiempos, fue reconocido en el marco del proyecto como un aspecto fundamental de la experiencia, por tal razón, luego de los encuentros literarios se consideró la conformación de un club de lectura como espacio-tiempo voluntario en el que los niños y niñas tuvieran la posibilidad de disfrutar la lectura de textos literarios en formato de cuentos cortos. En palabras de Skliar (2019), lo que se buscó con este espacio fue “dar a leer”,

ofrecer, presentar la lectura como invitación, posibilitando así, el encuentro entre los niños y los textos.

El desarrollo de los encuentros literarios realizados en cada una de las instituciones también nos permitió reconocer la potencia -en términos de experiencia lectora- de algunos aspectos sutiles como compartir la lectura, leer en voz alta y acompañar la lectura con preguntas, pero también con silencios, aspectos que también fueron retomados en la propuesta del club de lectura. Así mismo, estos espacios nos permitieron comprender que, aunque la lectura y la escritura guardan entre sí una estrecha relación, son distintos sus tiempos y espacios. El entender que la lectura se da en un tiempo particular, tiempo de inquietud, de pregunta, de pensamiento, nos llevó a considerar ampliamente las condiciones de tiempo y espacio para la lectura -entendida como encuentro-, surgió entonces otra pregunta, ¿en medio de qué condiciones la lectura puede ser asumida como encuentro y posibilidad de pensamiento?:

Aunque el ejercicio de escritura se pensó en relación con la lectura de los cuentos, como una manera de relacionar el texto con la vivencia de los encuentros, en su realización sentí que se generó una ruptura con la dinámica que traíamos de la lectura, las preguntas, el diálogo, la reflexión. En muchos casos los niños se desconectaron de lo que veníamos trabajando con la lectura, de alguna manera fue como haberlos puesto en una situación muy distinta (DT3).

Por un lado, fue importante considerar el tiempo de lectura solo como tiempo de lectura, podría parecer una obviedad, pero no lo es. La lectura puede presentarse a los niños y niñas como una obligación o deber escolar supeditado a fines del aprendizaje o como posibilidad de encuentro con lo incierto e imprevisto. Entonces, en nuestra intención de tomar distancia de ese carácter de obligatoriedad, con el que también a muchas de nosotras se nos presentó la lectura durante los primeros años de escolaridad “a nosotros la profesora nos ponía una hora de lectura obligatoria todos los días” “Nos tocaba leer, eso es lo que yo recuerdo, si o si, no era como si fuera una opción” -y que termina haciendo pensar que la lectura no tiene sentido por sí misma, sino que es para cumplir con requerimientos externos-, decidimos que el club de lectura tendría un carácter voluntario y de invitación permanente a la lectura, un “Dar la lectura y dar a leer, o simplemente dar” (Mélích, 2020, 385).

Para esto, fue de vital importancia la selección de los textos literarios, textos variados, en diferentes formatos, pero, sobre todo, textos que narrarán historias en las se abordarán con cierta profundidad asuntos vitales. Para las maestras en formación participantes en el proyecto, esto significó también un gran desafío y una posibilidad de formación a partir de este tipo de literatura. Una de ellas, lo relata con las siguientes palabras:

[...] reconozco como práctica alternativa la oportunidad de visitar lugares desde el salón de clases, desde el libro y las palabras que provoquen en el niño o niña la inquietud hacia lo propio y lo otro; para esto debo reconocer que los tipos de textos que se emplean a la hora de llevar a cabo lo referido a la lectura y la escritura son vitales para provocar la pregunta y la reflexión que posteriormente conlleven a la expresión, al deseo de contar [...] (DL2).

Tanto en el caso de los niños y niñas como de las maestras en formación, se trató de presentar la lectura como oportunidad de formación, como ocasión de encuentro y provocación del pensamiento. Por tal razón, no se buscó repetir o reproducir el texto, sino dar lugar a lo nuevo, a lo otro, la posibilidad de habitar lo diferente “si yo fuera el oso confiaría en que soy un oso” dijo una de las niñas a partir de la lectura del cuento “El oso que no lo era” de Frank Tashlin.

De acuerdo con la experiencia construida, consideramos que invitar a leer es el guiño de complicidad con que se abre la posibilidad hacia lo impensado, como, por ejemplo, habitar una escena, un personaje, una situación, jugar a ser otro, pensar de otra manera, sentirse extraño, sentirse otro. “La lectura es, de hecho, todo lo que podríamos ser si fuésemos otros y quizá la mayor fascinación e inquietud que de allí proviene: la presencia de otros tiempos, otros espacios y otros modos imprevisibles de existencia” (Skliar, 2020, p. 31). Tal vez por eso, podamos pensar la lectura como gesto, como algo que apenas se insinúa, se señala sin dar y ni pedir explicaciones. Es como una manera de decir sin decir, es una manera de hacerle espacio y darle tiempo a algo que quizá pueda suceder.

Cierre

La lectura en tanto gesto que conmueve, que sugiere y ofrece espacios para pensar, sentir, conversar, preguntar, abre la posibilidad de habitar otros tiempos, otros mundos, otros modos de existencia, desconocidos, ignorados, no previsibles, en los cuales; se construyen nuevos territorios de sentido en los que se intensifican los afectos y efectos de las palabras. En virtud de lo cual, el gesto de la lectura insinúa que son posibles otros mundos y otros modos de ser y estar en él, es decir, deja entre ver las texturas éticas, políticas y estéticas de la vida.

La lectura como gesto inquietante, emerge como espacio-tiempo de posibilidades para sentir, pensar, escuchar, narrar lo singular, el detalle, el instante, el presente. Junto a los niños y niñas participantes cada historia compartida en su lectura permitió intensificar la experiencia del pensar juntos, del conversar en torno a las preguntas que provocan los textos, del escuchar con atención y cuidado las historias de otros. Historias que no se consumen en el momento de su lectura, sino que más bien producen un efecto de despliegue, que se manifiesta en el querer seguir leyendo o en el releer, no como repetición de lo mismo, sino como un volver a pensar.

La lectura inquietante puede ser pensada entonces como gesto de provocación, como espacio de lucha y resistencia ante la estrechez de las competencias lectoras que reducen el tiempo de lectura a tiempo de resolución de problemas, ejercicios y pruebas. La lectura, gesto inquietante, confronta la inmediatez, la obligación y la instrumentalización y en su lugar, provoca y convoca la pausa en las palabras, el acento en las preguntas, el goce por lo incierto e impreciso. Junto a las maestras en formación que acompañaron la experiencia, esto significó recuperar para sí, por un lado, la lectura como ejercicio de libertad, es decir, como autorrealización en el poder-hacer-saber sobre la lectura. Por otro lado, permitió repensar y resignificar sentidos pedagógicos en torno a la lectura con las infancias.

Notas

¹ Licenciada en psicopedagogía con énfasis en asesoría educativa, magister en educación. Docente del programa de educación infantil de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

² Proyecto SGI 2697, financiado por la vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Uptc.

³ Los maestros en Rayuela son pensados como intercesores entre los niños, niñas y jóvenes y el conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2012). *Aprender la fragilidad. Meditación filosófica sobre una excepción existencial*. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v.8, n.15, pp. 11-31.
- Bolívar, Antonio (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1.
- Bolívar, A, Domingo, J, y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force/Grupo Editorial Universitario.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Mélich, J-C. (2020). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Tusquets.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2019). *La inútil lectura*. Waldhuter Editores.
- Skliar, C (2020). *Ensayos en lectura. Inutilidad, soledad y conversación*. NEFI.
- Souza, E, C. (2015). *Investigación narrativa y trayectorias (auto) biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar*. En JG Murillo Arango (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (p. 269-296). Editorial de la Facultad de Filosofía y

Letras de la Universidad de Buenos Aires.