



NARRATIVAS SOBRE LA LECTURA COMO EXPERIENCIA

NARRATIVES ABOUT READING AS AN EXPERIENCE

NARRATIVAS SOBRE A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA

Laura Dayana Contreras Fagua¹
Luz Estela Galindo Zambrano²

Resumen

El artículo que se presenta hace parte de un proceso de indagación y análisis que se desarrolló en el marco del proyecto de investigación "La experiencia de la lectura y la escritura en la infancia: narrativas y configuraciones" del grupo de investigación Rizoma³ con apoyo de la Fundación Pedagógica Rayuela, especialmente a los niños, niñas e intercesoras⁴ de los grupos Semillas, Baobad y Urdimbre; quienes hicieron parte de la población que contribuyó a la consolidación de la propuesta. Dicho estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo apoyado en la investigación narrativa, desde la cual, resulta fundamental la expresión de la experiencia a través del relato y el proceso de construcción de sentido. En el marco de la experiencia investigativa se indaga la siguiente pregunta ¿Cómo hacer de la lectura un espacio-tiempo de pensamiento y de escucha? Y para dar una posible respuesta a la misma, se establece como objetivo propiciar espacios de lectura fundamentados en la escucha y el desarrollo del pensamiento narrativo, lo que nos permitió documentar dos categorías de análisis, las cuales son: espacio - tiempo a través de la lectura y vínculos que produce la lectura.

Palabras clave: lectura; infancia; maestras en formación; narrativas; experiencia.

Abstract

The article presented is part of a process of inquiry and analysis that was developed within the framework of the research project "The experience of reading and writing in childhood: narratives and configurations" of the Rizoma research group. This study is based on a qualitative approach supported by narrative research, from which the expression of experience through the story and the process of meaning construction is essential. Within the framework of the investigative experience, the following question is investigated: How to make reading a space-time of thought and listening? And to give a possible answer to it, the objective is to promote reading spaces based on listening and the development of narrative thinking, which allowed us to document two categories of analysis, which are: space - time through the reading and links that reading produces.

Keywords: reading; childhood; teachers in training; narratives; experience.

Resumo

O artigo apresentado insere-se num processo de investigação e análise que se desenvolveu no âmbito do projeto de investigação "A experiência da leitura e da escrita na infância: narrativas e configurações" do grupo de investigação Rizoma. Este estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa apoiada na pesquisa narrativa, a partir da qual a expressão da experiência por meio da história e do processo de construção de sentidos é essencial. No quadro da experiência investigativa, investiga-se a seguinte questão: Como fazer da leitura um espaço-tempo de pensamento e escuta? E para dar uma

respuesta possível a isso, o objetivo é promover espaços de leitura a partir da escuta e do desenvolvimento do pensamento narrativo, o que nos permitiu documentar duas categorias de análise, quais sejam: espaço-tempo pela leitura e vínculos que a leitura produz.

Palavras-chave: leitura; infância; professores em formação; narrativas; experiência.

Recepción: 14/10/2021

Evaluado: 03/02/2022

Aceptación: 19/02/2022

Introducción

En el presente artículo se da a conocer una experiencia investigativa que se llevó a cabo durante un año, posibilitando otras miradas sobre la lectura, desde perspectivas no convencionales vinculadas a la construcción de experiencia. En tal sentido, el texto habla sobre aquellos caminos que nos condujeron por la indagación y la reflexión como maestras de educación preescolar en formación. De esta experiencia se recupera el relato en torno a la construcción de nuevos sentidos en torno a la lectura. Como parte de la fundamentación teórica del proyecto se tuvo en cuenta aportes de autores como Skliar (2015), Kohan (2009), Larrosa (2003) y Freire (1998), los cuales provocaron inquietudes, pensamientos y argumentos en nosotras en torno a la infancia, la lectura y la experiencia.

Epistemológica y metodológicamente el proyecto se fundamenta en la investigación cualitativa, dada su aproximación natural e interpretativa a la subjetividad desde un proceso abierto y flexible. En cuanto a la ruta metodológica, se asume un diseño basado en lo propuesto por la investigación narrativa, que recurre al empleo de diferentes técnicas de recolección de información como, por ejemplo: relatos de experiencia, narrativas individuales y colectivas, entrevistas conversacionales y registros de diarios de campo de la experiencia compartida. Dicho proceso se desarrolló en cuatro fases: contextualización, experiencia, resignificación y reconstrucción.

El escrito se presenta en un lenguaje narrativo, debido al tipo de investigación desarrollado. En la parte final, se presenta parte del análisis, de acuerdo con las categorías que emergieron, se da cuenta así, de la re-significación de la experiencia, de la reconstrucción de las vivencias que se tuvieron a lo largo de la aventura de este significativo viaje, un viaje de nuevos andamiajes y caminos que los íbamos encontrando y reconstruyendo a lo largo del andar, el cual, permitió documentar dos categorías emergentes en relación con los espacios-tiempos de lectura y los vínculos que produce con la misma.

Miradas teóricas

Para empezar, quisiéramos plantear la inquietud por la infancia, detenernos a pensar un poco mejor el tiempo de la infancia, para esto, podríamos considerar el juego, una experiencia que nos es común, algo que de alguna forma dejó una marca, un recuerdo que vivirá en la memoria siempre. En el juego se vive de otra manera el tiempo; podemos decir que no hay un tiempo secuencial, sino que es más bien un tiempo intenso, en palabras de Kohan (2009) “En ese caso la lectura nos llevaba a pensar la infancia como un poder real. En el reino infantil, que es el tiempo aiónico, no hay sucesión, ni sucesión consecutiva como en el tiempo cronológico, sino la intensidad de una duración”

(p. 20). En otras palabras, es un tiempo de vida y este es el tiempo en el que se puede disfrutar, gozar, equivocarse, inventar y pensar.

Sin embargo, los adultos tendemos a movilizarnos en otro tiempo, al que Kohan denomina como tiempo cronológico, un tiempo de afán y de deseo por lo inmediato, es así, que bombardeamos a los niños y niñas con preguntas sobre el futuro, porque tristemente nuestro mundo adulto se encuentra en una realidad forjada por el deseo de un futuro mejor, sin tener en cuenta el pasado, sin tener en cuenta el presente; deseamos con tanta fuerza lo inmediato pero no nos detenemos a disfrutar, ni a vivir lo que está sucediendo en el presente, en el ahora, algo muy opuesto a lo que hacen los niños pues como lo menciona Skliar (2015):

Detenerse con ellos en un cuerpo que no sabe de divisiones ni de regiones de privilegio; detenerse con ellos en una atención que es plural, sensible; detenerse con ellos en una ficción de tradiciones, travesías y experiencias; detenerse con ellos en un lenguaje que quiere jugar al lenguaje. (p. 189)

En relación con lo anterior surge la siguiente inquietud ¿Qué pasa si nos detenemos un momento a pensar en todas las posibilidades que existen en la cotidianidad para leer?, Tendríamos una lista muy larga, pero para entenderlo debemos salir de la idea de lectura como decodificación, es aquí, en donde podemos hablar de la lectura como experiencia a partir del deseo de comunicar y escuchar y no solo desde los resultados de conocimientos adquiridos, de si el niño o niña aprendió a leer antes del tiempo estimado o si aprendió a leer con fluidez y respetando los signos; la lectura desde la experiencia acoge otros aspectos no textuales, como las emociones y no solo las propias también las de otros, la lectura no solo produce conocimiento, también inquietud, conversación, sentidos y atención a otros, en palabras de Freire (1998):

El aprendizaje de la lectura y de la escritura, por eso mismo, no tendrá significado real si se hace a través de la repetición puramente mecánica de sílabas. Ese aprendizaje sólo es válido cuando, simultáneamente con el dominio de la formación de vocablos, el educando va percibiendo el sentido profundo del lenguaje, cuando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje-pensamiento y la realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión. (p. 54).

Día a día recorreremos un camino sin fin, que se destaca por las estaciones que hacemos y lo que encontramos en ellas; en la vida cotidiana estamos siempre expuestos a lo infinito de la lectura, cuando conocemos personas nuevas, cuando interactuamos con aquellos que han estado siempre. Podemos decir entonces que la fuerza de todo lo que leemos puede asociarse con aquel aroma, que al sentirlo de inmediato, trae a nuestra mente un mundo de recuerdos, todo queda ahí, esperando para salir de nuevo, pero de otras formas, todo queda ahí, para constituir nuestra relación con el mundo, con nosotros mismos lo que vivimos y sentimos, lo que leemos y escribimos refleja una parte de nosotros que nace a partir de las conexiones con el exterior y que a su vez, alimenta el interior “Leer, entonces, podría ser una experiencia de alteridad, cuyas consecuencias difieren de lectura a lectura, de lector a lector” (Skliar, 2015, p. 99).

Es aquí, en donde la conversación ocupó un lugar importante en el desarrollo del proyecto pues cuando hablábamos de conversación, podíamos sentir que algo palpitaba en nuestra mente, algo que se nos estaba escapando, algo que al igual que la conversación también resultó vital en nuestra búsqueda de respuestas; conversar no sería posible sin la capacidad de escuchar, pero cuando hablamos de la escucha no hacemos referencia solo a la capacidad de percibir sonidos, sino a estar expuestos a

aquello que no sabemos, que no queremos o incluso de aquello que no sabíamos que necesitábamos, es salir de nosotros y escuchar qué es lo que está pasando afuera, aquí su relación con la conversación, aquí su relación con la alteridad; porque es algo que está en el exterior, como lo sostiene Larrosa (2003);

Desde mi punto de vista, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros, pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo... una persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y de transformación. (p. 29)

La escucha es una forma de resistir a lo que Skliar llama la mismidad del yo, es decir, a evitar salir de nuestro propio pensamiento, sin estar abiertos a otras formas de pensar, observar y sentir lo que nos rodea; un ejemplo de la mismidad del maestro, podría ser cuando convertimos un texto en algo que debemos analizar, desde lo que creemos que debe ser analizado, teniendo en cuenta solo nuestra visión del asunto y no las demás, allí no solo se pierde la voz de la infancia que ha leído, sino también la voz de aquellos a quienes se lee, allí no solo perdemos la capacidad de escuchar; también perdemos la posibilidad de transformación, pero ¿Qué pasa si salimos de la presencia del texto (una lectura mecánica) para concentrarnos en su ausencia (una lectura subjetiva)? Y ¿si reconocemos la existencia de esa voz que está ahí dispuesta a ser escuchada? La escucha solo es posible si se está dispuesto a resistir tanto a nosotros mismos como a lo impuesto, si se está dispuesto a ser transformado;

En la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo que, en relación al texto, acontece, es algo que no puedo reducir a mi medida. (Larrosa, 2003, p. 30)

Se podría decir que estamos siempre en aquel constante movimiento con lo que se vive y lo que hacemos de eso, algo que nos hace humanos. Cuando hacemos referencia a lo humano, a su relación con la lectura y la experiencia, tomamos distancia de aquella percepción en donde se cree que lo que sabemos es lo mismo que somos y es precisamente desde este punto en donde surge la formación humana, pues esto que somos nace de eso que nos pasa, como un devenir plural en relación a como vemos y percibimos; en especial desde aquella parte plural en donde nos cuestionamos sobre ¿Cómo cambiamos estando juntos?

Metodología

Dentro del contexto de la investigación cualitativa, se opta por la investigación narrativa ya que, como método permite el desarrollo de un proceso abierto y flexible, que recurre al empleo de diferentes técnicas de recolección de información como, por ejemplo: relatos de experiencia, narrativas individuales y colectivas, entrevistas conversacionales, registros de diarios de campo de la experiencia compartida. La investigación narrativa tiene en cuenta aspectos de orden afectivo y experiencial que emergen a través del relato como manifestación de la subjetividad. Los relatos no solo cuentan lo que se hace, también lo que se siente, como afecta lo que sucede 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, las 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 y otros, 1998).

Continuando con el desarrollo de la metodología, la metodología, es preciso mencionar que la experiencia se llevó a cabo en el contexto educativo de la Fundación Pedagógica Rayuela, la cual es una institución escolar privada, ubicada en el barrio JJ Camacho, en la ciudad de Tunja. En el desarrollo de la investigación, participaron niños y niñas de los grupos semillas³ y Baobad de 4 y 5 años y del grupo Urdimbre conformado por 15 niños de edades entre los 7 y 8, contando a su vez con el apoyo de las intercesoras y de nosotras como investigadoras liderando el proyecto.

Para este proyecto de investigación, se utilizaron algunas técnicas de recolección de información como lo fueron los *registros de observación o diario de campo*, los cuales, se emplearon durante la primera fase metodológica con la intención de explorar de manera inicial el contexto. Otra de las técnicas utilizadas en la segunda fase metodológica por parte de las investigadoras fueron los *relatos de experiencia*, contruidos por los niños y las niñas y nosotras como investigadoras quienes también participamos de este proceso, en los que se registraron aspectos de la experiencia construida en torno a la pregunta de investigación, ya que, como lo mencionan Rodríguez & Almeida (2020):

La narrativa puede contribuir para reducir el abismo entre la prescripción curricular y las experiencias sociales de los sujetos que viven el currículo, y a su vez le permite al sujeto decir su palabra sobre sí y sobre el mundo, en diálogo con este, en defensa de su lugar en la historia como ser consciente de su historicidad y de su acción. (p. 212)

Así mismo, se tuvieron en cuenta narrativas orales por parte de los niños y niñas en torno a sus saberes y miradas sobre la experiencia construida en torno a la lectura. Y finalmente, se mencionan las entrevistas las cuales estuvieron orientadas a través de preguntas dinámicas que buscaron incentivar el interés de los entrevistados por narrar aspectos de su experiencia educativa, este instrumento se trabajó con las intercesoras³ y la directora de la Fundación.

Procedimiento

En esta investigación se dio prioridad a los procesos enfocados en la transformación de la visión de lectura, como medio para construir vínculos, dando paso a lo que emergía de cada momento por parte de los niños y niñas, las intercesoras² e incluso nosotras mismas, es decir, no contemplábamos el avance escolar como un fin pues le dábamos más importancia a lo que pasaba con los niños y niñas en términos de su relación con la lectura, desde un sentido emocional y reflexivo, en palabras de Otero (2017):

El lugar del aprendizaje ha dejado de ser un espacio pasivo, y, sin duda, el mundo subjetivo de los estudiantes está permeando de forma constante sus procesos educativos, la manera en cómo asimilan y elaboran el conocimiento. Por eso, el diario, al gestar una mirada en sus propios procesos como aprendices, resulta una apuesta interesante para construir una didáctica más inclusiva entre la vida personal y el mundo institucional (p. 163)

En relación a lo anterior, se tuvieron en cuenta cuatro fases para el desarrollo del proyecto de investigación, las cuales se describen a continuación:

Durante la primera fase denominada **contextualización** 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, intercesores y padres de familia de la fundación.

En un segundo momento se realizó la fase de la **experiencia**, en donde junto con los niños, niñas e intercesoras se propiciaron encuentros de lectura, inicialmente bajo la modalidad de encuentros literarios y posteriormente a través de un club de lectura. Estos espacios estuvieron dinamizados por la posibilidad de leer colectivamente, pensar y conversar en torno a las diferentes historias convocadas.

La **resignificación** surgió como una fase del proceso, que dio paso a la construcción de nuevos sentidos y significados sobre la experiencia, inicialmente a partir de las categorías temáticas infancia-lectura-experiencia, la cuales dieron origen a las categorías emergentes. Este proceso implicó ejercicios permanentes de relectura y reescritura de la información recolectada.

Finalmente se realizó la **reconstrucción** que surge como fase final de la investigación, se hace a partir de la documentación de las categorías emergentes, allí se reconstruyó la experiencia colectiva mediante un relato que da cuenta de 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.

Análisis y resultados

En este apartado se desatacarán las dos categorías que emergieron de la experiencia investigativa, a saber, tiempo-espacio de la lectura y vínculos que produce la lectura, a partir de las cuales, se intenta responder -desde un ejercicio de escritura narrativa- a las preguntas formuladas inicialmente

Es así que, el proceso de análisis permite reconocer dos aspectos importantes, relacionados con la experiencia: el “espacio-tiempo de la lectura” en medio de los cuales los niños y niñas se conectan con la lectura de textos literarios. El primero, tiene que ver con la construcción de un contexto de encuentro entre el lector y la lectura y el segundo es el tiempo que se transforma en la posibilidad de poder disfrutar, cuando se asume la postura de lector, de acuerdo con Otero (2017): “Todo viajero era un descubridor; y la palabra impresa en su libreta viajera, una forma de hacer visible su viaje para los demás” (p.157). Partimos por reconocer el misterio de la lectura, su magia, su enigma, algo que nos sugería que había algo por indagar y en ese camino encontramos a Rayuela, una Fundación Pedagógica que nos recibe y nos brinda en un primer momento la oportunidad de observar el proceso de lectura de los Rayuelos⁵, a medida que fuimos conociendo el contexto e interactuando tanto con los Rayuelos como con las intercesoras encontrábamos aspectos muy interesantes, como por ejemplo; “*cada niño tiene un ritmo y cada niño tiene una forma de aprender y es ahí donde se respeta su diferencia...(E.I.L)*”. El fragmento mencionado anteriormente, hace referencia a una entrevista con una de las intercesoras; escuchar y releer esto, en aquel momento resultó ser novedoso para nosotras, sin embargo, ahora que intentamos volver por aquel camino construido resulta imposible dejar de pensar en la transformación de estas primeras impresiones que dejaban los relatos de ellas, ahora podemos decir que vemos las cosas diferentes, más ampliamente, ahora, más allá de parecernos novedoso el hecho de que tengan en cuenta el ritmo de cada niño o niña para aprender, nos resultó inquietante, porque cuando hablamos del ritmo de cada niño podemos hablar también sobre el tiempo que le toma aprender.

Rayuela era entonces un espacio que no se regía por la presión del tiempo cronológico; ahora que volvemos a retomar esto, surge entonces, la siguiente inquietud ¿Cómo es la

relación entre infancia y temporalidad? ¿Lectura y tiempo? esto resultaba vital, ya que, como lo menciona Kohan (2009) "el modo en que pensemos la temporalidad de alguna manera afecta el modo en que pensamos la infancia" (p.17). De esta forma, nuevamente afirmábamos la importancia de tener en cuenta el tiempo aiónico no solo para la infancia también para la lectura.

Al detenernos y resistir ante el implacable tiempo cronos, hubo un aspecto que emergía con más fuerza y se enfocaba en la manera en cómo estos espacios provocaban otras formas de lectura a la hora de relacionar sus diferencias y similitudes con los espacios propios; esto impulsaba a los niños a contar aquellas relaciones que construían y de aquellas preguntas que surgían allí; por ende, nosotras como investigadoras a su vez también hacíamos la lectura de este espacio, si lo pensamos de forma más detenida podemos decir que se estaba formando una gran red de lectura, los niños y niñas leían el contexto, se leían entre ellos y nosotras los leíamos a ellos, sin planearlo o anticiparlo estábamos construyendo "un algo", "algo otro" de forma colectiva; en ese momento tan solo nos inquietaba la forma en como todo iba pasando pero ahora podemos decir que aquellas lecturas que hicimos nos llevaron a re-encontrarnos en un espacio común, nos llevaron a conversar con aquello que leímos; de acuerdo con Otero (2017):

Entonces, la auto etnografía es una narración del yo, y es parte de un relato autobiográfico con fines de conocimiento tanto individual como social; como práctica de escritura en los trabajos de campo o en los estudios específicos de casos, apuesta no solo a lo creativo sino a una reflexión contextual donde el otro y sus circunstancias tiene una incidencia en el científico social y en su mundo interior que también es susceptible de ser transformado. (p. 157)

Es así que, en medio de conversaciones surgían inquietudes y reflexiones de las que se podían visualizar otros tiempos, otras lecturas, como cuando en un encuentro le preguntamos a Antonio (Toño) ¿por qué no había dibujado nada aun? Él me contestó "*porque estoy organizando en mi cabeza que quiero dibujar*" (N. O. Toño); cuando nos cuestionamos sobre la relación de infancia y tiempo tuvimos que volver a retomar nuestros recuerdos y entre ellos estaba este, en ese momento cuando le preguntamos a Toño tal vez solo nos sentíamos preocupadas por la presión del tiempo cronológico, si los niños podrían terminar antes de que terminara la jornada, pero al re-leer de nuevo aquel momento, logramos observar que la infancia se toma su propio tiempo para pensar, la infancia no se rige por la presión del tiempo cronológico, la infancia se toma su tiempo, somos nosotros los adultos inmersos en lo inmediato que imponemos esa presión.

De otro lado, la categoría "vínculos que produce la lectura", permite destacar el entramado de relaciones que se despliegan a partir de la lectura. En medio de nuestros encuentros literarios y del club de lectura, se construyeron relaciones que nos permitieron interrogarnos sobre los vínculos se activan a partir de la lectura, nos permitió también reflexionar sobre la construcción del sí mismo en relación con la alteridad del texto, sobre lo otro y eso que nos hace seres de experiencia. Al iniciar este viaje hacia lo desconocido y lo nuevo sentíamos muchos miedos, el no saber qué hacer en ocasiones, cómo propiciar otro tipo de encuentros con la lectura, el no caer en lo mismo de siempre, el estar atentas al recorrido del viaje y reconocer los aprendizajes en medio de la travesía, sentimos una sensación de inquietud frente a lo que podría o no pasar; a pesar de todo esto seguimos adelante con el apoyo de las intercesoras, de nuestra directora de tesis, con el apoyo y acogimiento de la directora del Rayuela, ya que ella fue quien nos brindó la posibilidad de estar aquí, y gracias al interés por parte de los

Rayuelos, en ellos encontramos a unos niños abiertos a las diversas situaciones, conversadores y dispuestos a construir relaciones de aprecio, de aprendizajes de comprensión y a veces hasta de familiaridad, en otras palabras Jiménez & Gordo Contreras (2014):

El acercamiento entre literatura, lengua y escritura surge de la estructura cultural, donde el sujeto construye su relación con el lenguaje, de tal forma que la combinación de los términos no genera una relación individual, sino la evidencia subjetiva del trabajo extensivo de la escuela (en este caso el jardín infantil) sobre un sujeto y una cultura en particular: los niños y las niñas, generando ciudadanos autónomos para la lectura y por ende para la escritura, que sienten placer por lo que leen. (p. 161)

Las narrativas de los niños impulsaban un deseo de continuar con el proceso investigativo pues era inevitable no sentirse identificado con aquello que sentían, contaban y opinaban, como por ejemplo con Juan Diego que en nuestro encuentro de despedida nos comentó lo siguiente: *“no me ha parecido nada malo el grupo, en algunas partes no me gustaba por el internet”* (N.O. JuanDi) y a Esteban quien en la lectura de cuentos favoritos dejó como conclusión la siguiente frase *“cuando haces una cosa con mal carácter, siempre dejas una herida”* (N.O. Esteban) y finalmente niños y niñas dispuestos a construir relaciones de aprecio *“me gusta la actitud de ustedes (nosotras)”* (N.O. Sofía) estas narraciones orales de los niños y niñas contribuían a la sensación de calidez y empatía; ya que, ellos se atrevían a contarnos cosas de su vida, de lo que estaban pasando, todo esto nos llevó a consolidar una relación de lectura, hablando de eso nuevo, en palabras de Skliar (2015):

Lo nuevo no es, solo, una ráfaga, un relámpago, una sílaba: es la novedad de un mundo que, de otro modo, permanecería reseco, infértil, detenido en la absurda repetición de sí mismo. ¿Cómo recibir lo nuevo, como hacerlo sin saber de qué se trata, que rumbo tomará, que travesía seguirá sin nosotros? Se trata de un gesto entre tiempos, entre pasados y porvenires, un gesto pequeño, humilde: [...] (p. 187).

Esas emociones que permiten salir del lugar en el que se está, permite la movilización y la reflexión, eso fue lo que más apreciamos y agradecemos de los niños de Rayuela. A lo largo de los encuentros, nos fuimos dando cuenta que los niños nos permitían reconocer otras formas de lectura, habitar otros tiempos en donde podíamos sentarnos a leer, a conversar sobre las historias, logramos conectarnos a partir de eso que sentíamos y hubo momentos de reflexión en donde como maestras en formación algo nos alteraba, nos movía, surgían muchas preguntas y eso no nos permitía explorar otras posibilidades. De esta manera, fuimos cultivando distintas preguntas, como ¿cómo posibilitar el encuentro? Y ya no de preguntas como ¿si alcanzara el tiempo o no?, descentrar la mirada de lo planificación a la construcción de experiencia nos permitió reconocer la importancia del encuentro, de los vínculos, de los afectos, como se menciona en el diario de Laura:

“Cuando conversamos sobre el cuento “cuando tengo miedo” muchos niños nos contaban que le tenía miedo a un virus que se llama covid-19 porque este no les permitía salir a jugar, porque los mantenía en casa encerrados; escuchar esto trajo a mi todos los recuerdos y emociones que sentí cuando inicio la cuarentena, estar sola, encerrada, quedarme sin trabajo, observar cómo cada uno de los planes que tenía se venían abajo” (R.E. L4)

Es así, que a partir del darle tiempo al conversar iban emergiendo nuevas posibilidades de relación no solo con los niños sino también con la lectura, una relación más cercana, no basada en el contenido literal de los textos, sino la posibilidad de pensar juntos las

historias, de pensarnos a nosotros mismos, de explorar las relaciones entre el texto y el contexto, lo cual nos permitió pensarnos como maestras desde la relación pedagógica con las infancias, habitar la infancia.

Conclusiones

A partir de la experiencia con los niños, niñas y maestras con quienes se desarrolló la investigación, es posible pensar y afirmar que la lectura no se reduce a la decodificación de los textos, ya que, esta visión deja por fuera aspectos de orden afectivo y vivencial fundamentales dentro de la experiencia lectora. Por el contrario, la lectura posibilita ir más allá de lo que dicen las palabras, construir nuevos sentidos y significados, sentirse con-movido, inquietarse, ponerse en diálogo con historias propias y con las historias de otros.

Teniendo en cuenta las dos categorías que emergieron, se puede concluir que la lectura tiene un espacio y un tiempo distinto al cronológico, es decir, cuando se lee se abre paso a un espacio en donde las historias propias y las de otros toman un lugar fundamental para ser revividas y escuchadas a la hora de ser contadas, el tiempo de estos espacios se convierte en una oportunidad para divertirse y aprender en relación a lo que narran los demás; de igual manera, podemos afirmar que la lectura construida como experiencia nos conecta con los otros y con lo otro de una manera muy formativa, en otras palabras, detenernos a escuchar y conversar sobre las historias que leemos nos acerca a nosotros mismos, a los otros, y nos permite construir un vínculo diferente con el mundo.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Freire, P. (1988). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Caracas, Venezuela: el perro y la rana.
- Jiménez, M., & Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151–170.
<https://doi.org/10.19053/22160159.3027>
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. México, D.F: editorial progreso S.A de C.V.
- Larrosa, J. (2003). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. *Separata revista educación y pedagogía*.
- Larrosa, J & Skliar, C. (2013). *Entre pedagogía y literatura*. España, Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Otero, A. (2017). El diario: La escritura autobio-gráfica en su dimensión sociocultural y sus posibilidades cognoscitivas y creativas. p.151 – 167.
<https://doi.org/10.19053/01218530.n30.2017.6961>
- Otero, A. (2016). Definiciones y aproximaciones teóricas al género de la literatura de viajes. p, 65-78. [http:// dx.doi.org/10.19053/01218530.n29.2016.5701](http://dx.doi.org/10.19053/01218530.n29.2016.5701)
- Rodríguez, A., & Almeida, M. E. (2020). Currículo narrativo y tecnologías en la formación docente: reflexiones teórico-conceptuales. *Praxis & Saber*, 11(25), 205-226.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9582>
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura y escritura)*. España, Madrid: Miño y Dávila Editores.

Notas



¹ Licenciada en Educación Preescolar, egresada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, semillera grupo de investigación Rizoma Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-4627-1490> laura.contreras01@uptc.edu.co

² Licenciada en Educación Preescolar, egresada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, semillera grupo de investigación Rizoma Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. luzesithagalzamb@gmail.com

³ Grupo de investigación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

⁴ Intercesoras: nombre que se le da a las maestras en Rayuela.

⁵ Rayuelos: nombre que se le da a los estudiantes que pertenecen a la Fundación Pedagógica Rayuela.