

**LA LECTURA COMPARTIDA COMO
APROXIMACIÓN A LOS ESTUDIOS
LITERARIOS: CLUBES DE LIBROS Y
TALLERES DE LECTURA LITERARIA EN
GUAYAQUIL**

Livina Santos Jara
Pilar Calderón Schmidt

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE
GUAYAQUIL

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la
Educación

Carrera de Ciencias de la Comunicación

Directora de monografía:
Lic. Maritza Cino Alvear

2011

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a nuestras familias, que nos motivaron a iniciar este trabajo y nos apoyaron y estimularon en su desarrollo.

Presentamos nuestro agradecimiento a todas las personas que participaron en el proceso de la investigación. A cada una de las integrantes de agrupaciones para la lectura y facilitadoras que nos cedieron parte del tiempo de sus sesiones, para participar en las entrevistas y en los grupos focales; así como a las integrantes de clubes de libros y sus facilitadores/as que nos abrieron las puertas para que realizáramos observaciones *in situ*.

A Juan Carlos Cucalón, por su generoso interés al conocer nuestro proyecto y proporcionarnos toda la información a su alcance. Por su tiempo, por facilitarnos el contacto con personas apropiadas, por su entusiasmo y amor por lo que hace.

A Cecilia Ansaldo, que nos regaló la mañana de un domingo.

A las señoras Maruja de Viteri y Meche Pereira de Roca, que nos recibieron muy cordialmente en sus casas y compartieron con nosotras tan valiosas experiencias. Nuestro enriquecimiento personal fue más allá de la información recabada para nuestro trabajo.

A Marcela Santos, por su orientación en la organización y presentación de la recolección de datos en el marco de la investigación cualitativa.

A nuestra directora de monografía, Maritza Cino, por su apoyo y confianza en nosotras.

ÍNDICE

Introducción I

I PARTE:

Capítulo I. Reflexiones en torno a la lectura 1

1. ¿Para qué leer? 1

2. La lectura literaria fuera de los espacios académicos en Guayaquil 3

2.1 Un poco de historia. 3

3. La academia y los estudios literarios 7

3.1 Los estudios literarios en el marco de la educación superior 8

3.2 El docente y la evaluación 10

4. La lectura como ocio creativo 10

Capítulo II. Presentación de resultados: Agrupaciones para la lectura literaria
en Guayaquil 11

1. Descripción de las agrupaciones para la lectura literaria 15

1.1 Importancia de la identidad que da el nombre 16

1.2 Conformación de los grupos 17

1.3 Perfil de las integrantes 20

1.4 Iniciación a la lectura y actuales preferencias 20

1.5 Motivaciones iniciales para ingresar a un grupo de lectura 22

1.6 Emotividad y recepción en el proceso de la interacción 25

1.7 Dinámicas de trabajo 27

1.7.1 Cursos 27

1.7.2 Talleres 28

1.7.3	Clubes de libros.	30
1.8	Construcción del conocimiento	33
2.	El punto de vista de las facilitadoras	36
2.1	Motivaciones que las llevaron a involucrarse	36
2.2	Objetivos que se plantean	37
2.3	Los objetivos de los grupos según las facilitadoras	40
2.4	Fortalezas y debilidades detectadas en las agrupaciones para la lectura	40
2.5	El rol de la facilitadora	41
2.6	Validación de las agrupaciones para la lectura	42
3.	Conclusiones y discusión	43

II PARTE:

Capítulo III:	Dinámica para el análisis literario en clubes de libros a partir de la teoría de la interpretación hermenéutica de Paul Ricoeur	46
1.	Conceptuación y características de los clubes de libros	46
1.1.	Perfil de dos clubes de libros hipotéticos	48
1.2.	Selección de lecturas	51
2.	Los tres momentos de la interpretación hermenéutica de Paul Ricoeur . .	52
2.1	La interpretación hermenéutica de Paul Ricoeur	52
2.1.1	El momento de la comprensión	54
2.1.2	El momento de la explicación	54
2.1.3	El momento de la interpretación	54
3.	Aplicación de la teoría de la interpretación hermenéutica de Paul Ricoeur en clubes de libros	55
3.1	En el momento de la comprensión	55

3.2	En el momento de la explicación	56
3.3	En el momento de la interpretación	57
4.	La frase estelar	58
5.	Aplicación de la teoría de Ricoeur y de la frase estelar en la lectura compartida de tres novelas latinoamericanas en clubes de lectura	58
5.1	Aplicación de la teoría de Ricoeur y de la frase estelar en la lectura de <i>Melodrama</i> , de Jorge Franco	60
5.2	Aplicación de la teoría de Ricoeur y de la frase estelar en la lectura de <i>Elena sabe</i> , de Claudia Piñeiro	64
5.3	Aplicación de la teoría de Ricoeur y de la frase estelar en la lectura de <i>Frágiles</i> , de Carolina Andrade	69
Capítulo IV: Procedimientos para un trabajo con talleres de lectura literaria . .		75
1.	Conceptuación y características de los talleres de lectura literaria	75
1.1	Modalidad operativa de los talleres	75
1.2	Fundamentos para la aplicación de la modalidad operativa de talleres en una agrupación voluntaria para la lectura compartida	77
1.3	Curiosidad, aprendizaje socializado y creatividad colectiva	78
1.4	Rol y funciones de la facilitadora	79
1.5	La participación de las talleristas	80
2.	Propuesta procedimental para un trabajo con talleres de lectura literaria	81
2.1	Conformación de grupos y diseño del plan de lectura	82
2.2	Consideraciones preliminares a las cinco primeras temporadas . . .	83

2.3	Procedimientos y sugerencias para un hipotético grupo de taller de lectura literaria a lo largo de seis temporadas	87
2.3.1	Primera temporada	87
2.3.2	Segunda temporada	90
2.3.3	Tercera temporada	91
2.3.4	Cuarta temporada	92
2.3.5	Quinta temporada	93
2.3.6	Sexta temporada	95
2.4	Consideraciones posteriores a la quinta temporada	97
3.	El momento del café	98
	Bibliografía	101
	Anexos	103

INTRODUCCIÓN

Como resultado de nuestro trabajo en la facilitación de clubes de libros y talleres de lectura literaria por un lapso mayor al de una década, las dos autoras de esta monografía coincidimos en el interés de profundizar en el tema de la creación y desarrollo de espacios para compartir la lectura literaria fuera del ámbito académico, cuya historia en Guayaquil se remonta a poco menos de cuatro décadas.

¿Qué motiva a las personas a formar agrupaciones para compartir las primeras impresiones de lectura de obras literaria? ¿Por qué el interés, entre profesionales de tan diferentes ramas, así como amas de casa, de sistematizar ciertas nociones básicas del análisis literario para alcanzar un nivel de apreciación de lectura un poco más especializado que el de cualquier lector común? ¿Qué aportes proporciona esta actividad al desarrollo cultural de nuestra ciudad y personal a cada uno de sus miembros? ¿O es acaso una actividad, como señalan algunos, vacua, esnobista, disfrazada de ínfulas de intelectualidad, o ni siquiera eso?

Nosotras consideramos, desde la práctica y los resultados de nuestro ejercicio como facilitadoras, que merece ser validada. Para poder salirnos de la mirada puramente subjetiva dada por nuestra propia actividad –que hubiera interferido en la objetividad, siempre incompleta, y la rigurosidad académica que exige nuestro trabajo–, optamos por llevar a cabo una investigación cualitativa antes de arriesgarnos a la sola elaboración de propuestas de dinámicas de trabajo para clubes y talleres de lectura literaria, sustentadas en teorías del discurso, del análisis literario y en teorías literarias del siglo XX, como inicialmente lo habíamos concebido.

Elegimos el marco de la investigación cualitativa porque se corresponde con nuestro objeto de estudio, inserto en el nivel de las relaciones sociales, la interacción y el lenguaje. Además, nuestro propósito es, también, analizar la práctica de roles y funciones de quienes protagonizan los grupos para la lectura literaria, dato no cuantificable, mas sí cualificable. No nos interesa dar cifras, sino dar cuenta de una experiencia de vida (que nutre sobre todo a sectores socioeconómicos medios altos y altos de nuestra ciudad), puesto que partimos de que el conocimiento y la apropiación del mundo (construcción del sujeto) se da a través del pensar (reflexión), el sentir (emotividad) y el actuar (interactuar, el "decir" en grupo).

Hemos dividido este trabajo en dos partes.

I parte:

- En el primer capítulo aspiramos a establecer las diferencias que distancian la actividad que se lleva a cabo al interior de cualquier agrupación para la lectura de la que se desarrolla como programa de carrera universitaria. Antecede a esta diferenciación, una breve reflexión en torno a la lectura de obras literarias.
- El segundo capítulo corresponde a la investigación realizada, en cuyas conclusiones y discusión planteamos respuestas a las interrogantes iniciales del capítulo I.

En la investigación identificamos tres unidades de observación como fuentes de datos: miembros de grupos para la lectura, facilitador/a y librerías. Como grupos para la lectura, identificamos cinco variables: clubes de libros con facilitador/a, clubes de libros sin facilitador/a, talleres de lectura literaria, grupos de estudio y cursos. El énfasis de nuestro trabajo está dado en la sistematización de los aspectos cualitativos en clubes de libros con facilitador/a y en talleres.

El procedimiento de recolección de datos se realizó mediante:

- observaciones sin interferencias, con registro *in situ* de lo observado,
- entrevistas verbales abiertas,
- entrevistas estructuradas con cuestionarios y
- grupos focales.

II parte:

- En el tercer capítulo presentamos nuestra conceptualización de clubes de libros y una propuesta de dinámica de trabajo mediante la aplicación de la teoría hermenéutica de la interpretación de Paul Ricoeur. Presentamos una muestra del análisis de tres novelas latinoamericanas desde esta teoría, a manera de trabajo en tres sesiones de un club de lectura.
- En el cuarto capítulo proponemos también nuestra conceptualización de los talleres de lectura literaria, establecemos sus principales características, ampliamos las funciones de el/la facilitador/a y proponemos una secuencia de trabajos desde la facilitación, a lo largo de seis temporadas con un mismo grupo.

La estructuración de este trabajo en dos partes fue diseñada con miras a validar, mediante la teoría y la investigación de la primera parte, el resultado de una práctica generalizada en Guayaquil desde hace cuatro décadas, de organizarse, de manera espontánea, en agrupaciones para la lectura literaria. Y, sobre la base de la investigación cualitativa y la reflexión teórica, sustentar nuestras propuestas de trabajo de los capítulos III y IV, de la segunda parte.

En vista de que la práctica de grupos para la lectura opta preferentemente por la narrativa, en los capítulos III y IV lo tomaremos como el género referencial.

Antes de finalizar, queremos exponer nuestras razones por las cuales, en la gran mayoría de los casos, lectores y lectoras encontrarán que no apelamos a la

economía del lenguaje que apunta como regla gramatical incluir a miembros del género femenino dentro de nominaciones de género masculino, aunque las primeras sean superior en su número. Nos tomamos la licencia de hacer un reconocimiento, al momento de nombrar, a la gran participación de mujeres que conforman los grupos lectores objeto de nuestro estudio. Mujeres, en mayoría abrumadora, son las protagonistas de estas agrupaciones. Mujeres, mayoritariamente, aunque en menor escala, son sus mediadoras del conocimiento literario.

Finalmente, es necesario que justifiquemos el término de facilitadora que hemos asignado a las mediadoras del conocimiento literario en clubes y talleres. Nos encontramos con que, indistintamente, reciben de un mismo grupo el nombre de coordinadora, profesora, guía literaria, *teacher*, orientadora. Por lo general, se reconocen a sí mismas como coordinadoras. Elegimos el término de facilitadoras por considerar que es el que abarca de manera más adecuada el rol y las funciones que debe cumplir. Estos aspectos relacionados con la facilitadora serán tratados en el capítulo II, y sus funciones serán ampliadas en el capítulo IV, en lo que concierne a otras funciones específicas que debe cumplir en la modalidad de taller.

I PARTE

CAPÍTULO I . REFLEXIONES EN TORNO A LA LECTURA

1. ¿Para qué leer?

La pregunta con que arrancamos este primer capítulo de nuestro trabajo monográfico podría tener algunas variaciones, entre ellas, ¿por qué interesarse en la actividad lectora grupal en una ciudad?, o ¿por qué pretender validar la actividad de las agrupaciones para la lectura?, en las que, dicho sea de paso, hay una mayoría femenina dominante.

La lectura de obras literarias nunca ha sido una actividad masiva. Históricamente estuvo bastante restringida hasta el siglo XV y, aún después de la invención de la imprenta con caracteres móviles de Gutenberg, la lectura literaria no ha sido de consumo profuso.

Aquel fenómeno llamado epidemia o fiebre lectora que se produjo en el siglo XVIII debe ser mirado desde el incremento que por primera vez se dio en la producción de libros. La realidad es que la lectura ha estado vedada, durante mucho tiempo y muchas veces de manera sesgada, a la gran mayoría de grupos sociales, entre ellos, las mujeres. Probablemente de ahí que, aún en la actualidad, la lectura literaria conserve ciertos rasgos clandestinos, subversivos en ocasiones, frívolos, de improductividad y haraganería.

En los inicios del siglo XXI, con toda la información que internet pone a nuestra disposición de manera indiscriminada, nos topamos con mujeres, miembros de alguna agrupación para la lectura, que forran el libro que leen, para evitar ser censuradas por su familia; o escolares que esconden el libro que leen cuando son sorprendidos por la presencia de un amigo, para evitar ser blanco de burlas o de extrañeza. Peor aún, parecería que en la actualidad, en los colegios de Guayaquil se estaría gestando una especie de lista negra, de libros

prohibidos, gracias a los reclamos escandalizados de madres y padres de familia por los libros que obligan a leer a sus hijos adolescentes, expuestos a diario, como bien sabemos, a la violencia de los juegos digitales, televisión y cierta información a la que ellos tienen fácil acceso a través de la internet. Aún hoy la actividad lectora, sobre todo cuando la realiza una mujer, puede ser interrumpida sin la menor muestra de respeto, de la misma manera en que no se interrumpe a una persona en medio de una conversación telefónica.

¿Qué tiene la literatura que ejerce tanta atracción por un lado, y temor o rechazo por otro? Ensayamos espontáneamente dos respuestas que nos saltan de inmediato: Uno, la capacidad que tiene para desarrollar personas-sujeto en permanente evolución hacia la autonomía. Dos, la experiencia única que proporciona la combinación de lo estético, lo íntimo y lo compartido.

“La lectura cambia y enriquece el sentido de nuestra vida. La actividad lectora impulsa a satisfacer la curiosidad intelectual y científica, nos despierta aficiones e intereses, nos halaga en el esfuerzo y voluntad personales en virtud de la participación activa y dinámica que el acto de leer provoca”, nos dice Galo Guerrero (Guerrero, 225) .

La lectura literaria nos hace más reflexivos y atentos a la realidad. Ricardo Piglia se refiere al lector como “el visionario, el que lee para saber cómo vivir”. La lectura literaria es, entonces, un acontecimiento fundamental para conformar nuestra humanidad (Piglia, 2005).

Según Harold Bloom, a través de la lectura estamos capacitados para mirarnos, “lo devuelve a uno a la otredad, sea la de uno mismo, la de los amigos o la de quienes pueden llegar a serlo” (Bloom, 2000). Siempre obtenemos algo de la lectura y eso es lo gratificante, dice Iván Egúez, escritor y teórico de la lectura, “ ... la posibilidad de otra vida en la vida. No se trata de una exégesis sino de un contacto, de un posible intercambio de sentidos” (Egúez, 2003).

Nos educa la sensibilidad, desarrolla la capacidad imaginativa, el carácter y la afectividad. Nos afina el espíritu estético. “No se lee una obra literaria para saber de qué trata sino para incorporarla sensiblemente a nuestra experiencia” (Egüez, 2001). La literatura interpela la subjetividad y a la vez se enuncia como entidad social. Construye un mundo alternativo cercano al lector, lo convoca a “participar de la naturaleza única que escribe y lee”, vínculo que transforma al lector, lo convierte en una persona dinámica dispuesta a interrogar e interrogarse siempre, a dialogar con el mundo y consigo misma.

2. La lectura literaria fuera de los espacios académicos en Guayaquil.

Las agrupaciones para la lectura tuvieron una singular acogida en Guayaquil desde la inauguración del primer club del libro en 1970. Corrían las voces y con ellas los grupos comenzaron a pulular por la ciudad. Hay convocatorias por todos lados (esto es, en sectores socioeconómicos medios, medio altos y altos) y las aspirantes exceden el número máximo de miembros establecido, así que se siguen formando más agrupaciones.

Las librerías no abastecen la demanda de libros que, además, se incrementa progresivamente. En respuesta a este fenómeno, las librerías más grandes de la ciudad incluyen en su sistema contable un rubro para clubes de libros, y ofrecen un descuento para sus miembros, además de la promesa, no siempre posible de cumplir, de proveer del número necesario de ejemplares de los títulos que soliciten con suficiente antelación.

2.1. Un poco de historia.

A principios de la década de los 70 se comienzan a organizar en la ciudad de Guayaquil agrupaciones espontáneas para la lectura literaria. Llega a vivir a nuestra ciudad Diana Yulee, de nacionalidad peruana. Inmediatamente propone,

entre sus primeras conocidas, formar un club del libro como aquellos que ya funcionaban en la ciudad de Lima.

La respuesta es inmediata. Hasta esa fecha, en Guayaquil muchas mujeres leían en la soledad que exige este acto, sin tener con quien compartir las emociones que el goce estético les provocaba. Sus comentarios se constreñían, en algunos casos, al ámbito familiar o a alguna amiga cercana que también gustaba de la literatura.

Por generaciones, fue un hábito transmitido gracias a la curiosidad que a los niños les provocaba la contemplación de la lectura atenta de abuelos, tíos, padres y madres. En estos sectores socioeconómicos, muchas veces las conversaciones en los almuerzos familiares de fines de semana giraban en torno a las últimas lecturas de los adultos. Eran narraciones orales de narraciones escritas que se compartían con pasión y despertaban el interés de los oyentes; entre ellos, esas niñas que ahora, siendo mujeres, las recuerdan como algo profundamente motivador.

Eran narraciones en las que prevalecía lo anecdótico. Sin embargo, para quienes realizan una lectura creativa, que se alcanza con la práctica frecuente y atenta, lo anecdótico no resulta satisfactorio. Surgen interrogantes como constantes entre lectoras y lectores activos y creativos no especializados en los estudios literarios: "¿Por qué me gusta tanto este libro?", "¿por qué no me gustó este libro?". "¿Por qué lo que dice podría resultar muy interesante, y sin embargo no me convence?". "¿Por qué un libro me atrapa, me quita el sueño y al final no quiero terminarlo porque siento que me quedará un vacío, qué haré cuando lo termine y no pueda continuar inmersa en todas estas emociones?". "¿Por qué este libro se me cae de las manos?"

Tal vez por eso la propuesta de Diana Yulee, en 1973, provoca tanto revuelo, entusiasmo, un movimiento en el correr de voces para reunirse en la

conformación de un club del libro, tal como se llamaban en Lima. Nacen así el Club del Libro Núm. 1, y casi inmediatamente después, el Núm. 2, el Núm. 3, y posteriormente otros con otros nombres.

Con el pasar del tiempo, las miembros coincidieron en que si querían –y sí lo querían– hacer comentarios un poco más especializados, que fueran más allá de las primeras impresiones de lectura, debían invitar a participar esporádicamente a personas con un conocimiento más especializado en el análisis literario. Es así como se introducen en estas agrupaciones, sesiones destinadas a la escucha de charlas de análisis especializados de una obra, en que las miembros participan solo como oyentes y luego en un pequeño conversatorio.

En 1985 regresa a Ecuador Juan Carlos Cucalón, con experiencia en talleres de escritura y de lectura, entre otras múltiples actividades que lo apasionaban tanto, que de inmediato se convertía en un agente multiplicador de ellas. Venía enriquecido de experiencias en Guatemala, Venezuela, México, Argentina, Japón, y se queda aquí, con sus talleres de escritura y de lectura. “Soy, literalmente, autodidacta y producto de talleres y retroalimentación de mis talleres”, afirma Juan Carlos en la entrevista que tuvimos.

Los clubes de libros lo contactan y se convierte en uno de los facilitadores más conocidos en esta ciudad. Juan Carlos va y viene de Guayaquil, y en ese ir y venir los clubes invitan a otros y otras escritores y profesionales de la Literatura para que sean sus guías literarios, sus coordinadores, sus profesores, sus *teacher*, sus orientadores. Sin embargo, un gran número de agrupaciones todavía se reúne sin la mediación de una facilitadora.

El rol de la facilitadora va tomando formas de la mano de los intereses de cada grupo y de la personalidad y método o didácticas seleccionadas por cada una para alcanzar a satisfacer esas demandas.

En 1984 nace en Guayaquil el grupo de estudio "Mujeres del Ático", después dos años de cursos ofrecidos por el área cultural de la Escuela La Moderna, dirigida por Manuela de Ottati. "Llegaron personas que se sintieron tan tocadas, tan estimuladas por esos cursos, que me pidieron continuar leyendo de manera particular", nos dice Cecilia Ansaldo en la entrevista que tuvimos con ella (ver Anexo 1).

Mujeres del Ático trabajó desde "la horizontalidad y con trabajos rotativos. De tal manera que mi conducción se limitaba a la conducción de la lista de lecturas y les ayudaba a diseñar los aspectos a comentarse. En cada sesión, una persona lideraba el trabajo".

"En el 87, el Ático hace un salto a la vida pública. ... Lo que significa que todo el enriquecimiento cultural que conseguíamos, queríamos revertirlo a la comunidad con acciones culturales." Y así lo hicieron.

En la actualidad, "es un grupo de amigas con profundos lazos de cariño y amistad. Seguimos leyendo, vemos cine, lo comentamos; con algunas disidencias".

La década de los 80 y los 90 (con menos intensidad la de los 70) caracterizó a la Escuela de Literatura, más adelante carrera de Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, por una incesante actividad de intercambio, a nivel nacional e internacional, de estudiantes y catedráticos de la literatura y los estudios culturales, incluso de escritores. Se ofrecían cursos abiertos, en los que se producía el encuentro en el aula no solo con el o la invitada, sino entre alumnos, profesores, profesionales de otras ramas y amas de casa amantes de la literatura.

Esta apertura hacia la comunidad también dio sus frutos como agente multiplicador del auténtico interés por los estudios literarios que iban más allá de la obtención de un certificado, cuando no de un diploma profesional. Esos

encuentros forjaron futuros facilitadores y facilitadoras, y estimularon también el surgimiento de otras agrupaciones para la lectura.

Otras universidades y centros culturales, como el Área de Literatura de la Fundación Sociedad Femenina de Cultura Teatro Centro de Arte, también han ofrecido espacios para la lectura compartida.

3. La academia y los estudios literarios.

Para ofrecer una visión más global del tema que estamos abordando en este trabajo monográfico, hemos considerado necesario, por contraposición, exponer someramente lo que implican los estudios literarios a nivel universitario y, más adelante, el rol que deben cumplir los docentes.

Tal como reza en el Reglamento a la Ley de Educación Superior del Ecuador, en el capítulo I, Art. 1, "La educación superior se imparte a través de instituciones integradas en su sistema nacional y se rigen por la Ley de Educación Superior." El Art. 36 especifica que: "Son alumnos de los centros de educación superior únicamente quienes, previo al cumplimiento de los requisitos establecidos en el estatuto, en este reglamento y la ley, se encuentren legalmente registrados o matriculados y participen de acuerdo a la normatividad vigente, en cursos regulares de estudios de carácter técnico o tecnológico y de pregrado y postgrado." Quienes, además, "deberán cumplir las normas de carácter disciplinario que establezcan las instituciones de educación superior y su incumplimiento será motivo de reprobación o sanción de conformidad con lo que señale el estatuto y reglamentos de cada universidad, politécnica o instituto superior técnico o tecnológico." (Art.38)

Basten estas citas para partir de que los estudios superiores o académicos se enmarcan en el rigor de ciertas normas clásicas que deberán garantizar el proceso enseñanza-aprendizaje de una disciplina, que requiere del soporte de

otras nociones científicas que van a garantizar una formación profesional. De esta manera, el conocimiento no se construye sobre la base de una exposición de sus contenidos, sino también mediante la comprensión de cómo las ciencias que transversalizan la carrera por la que el discente ha optado, han producido sus conocimientos, "cuáles son los medios conceptuales y metodológicos para producir tales conocimientos, por qué se producen dichos conocimientos en ruptura o desarrollo respecto de otros conocimientos. ... En otras palabras la docencia universitaria más que enseñar los conocimientos de una ciencia enseña a pensar una determinada ciencia y pensar científicamente sus conocimientos" (Sánchez-Parga, 2003).

Al hablar de los procesos que involucran una formación profesional, hablamos, entre otras cosas (cumplimiento legal como institución docente, rigurosidad académica y estatutaria, etc.), de un sistema de conocimientos que se van construyendo metódicamente, con miras al fortalecimiento de un pensamiento científico, que redunde en nuevas producciones y reproducciones.

3.1 Los estudios literarios en el marco de la educación superior

Haciendo una extensa búsqueda en internet de la misión, visión y objetivos de los estudios de la carrera de Literatura de múltiples universidades hispanoamericanas, nos encontramos con las siguientes constantes que se persiguen en la formación de sus profesionales:

- Criterios de excelencia académica, técnica y humanística en el área del lenguaje y la comunicación.
- Capacidad de desarrollar y difundir el pensamiento científico, mejorando la generación científica, tecnológica y cultural a la que pertenece.
- Capacidad de investigación, reflexión y desarrollo de la ciencia y la tecnología, relacionadas con la comunicación, la enseñanza y el

comportamiento humano individual e institucional, en un marco humanístico, de vanguardia académica, metacognitivo, productivo, competitivo y emprendedor.

- Capacidad para superar la debilidad lectora detectada en los sistemas educativos de los diferentes países.
- Capacidad para la expresión y difusión del buen uso del español en las escuelas, colegios y universidades.
- Capacidad de interpretar críticamente el contexto social en el que se desenvuelven, para difundir, de manera pertinente, los eventos de la realidad desde la organización y selección del saber e información global.
- Capacidad de impulsar el desarrollo local, regional y nacional en el marco de las funciones universitarias: docencia, investigación y proyección social.
- Altos principios éticos, morales y estéticos.
- Compromiso y liderazgo con la educación y el cambio social, en pos de la promoción de la democracia, la ciudadanía, la inclusión, la diversidad, la equidad y el desarrollo de las sociedades libres y justas, que consoliden un proyecto nacional y ciudadano.
- La retribución a su sociedad mediante la contribución como ciudadanos conscientes, con la solución de los problemas del país y del continente.

Todo esto fundamentado en la calidad de los programas académicos, en su proyección nacional y ciudadana y en una estructura organizacional eficiente.

Todo programa académico debe obedecer a una sistematización que garantice la formación en el conocimiento científico y que fomente su desarrollo holístico a través de la articulación de sus capacidades, conocimientos, valores y actitudes que favorezcan el despliegue de sus potencialidades, mediante la conexión e integración, de forma dinámica, de los diferentes saberes.

3.2 El docente y la evaluación.

En el ámbito educativo, en cualquiera de sus niveles, el docente debe cumplir con ciertas disposiciones reguladas a niveles nacional e institucional. La educación institucionalizada exige a un docente, entre muchas otras funciones, ejercer como mediador del conocimiento. Es quien debe, amparado en la planificación curricular (la cual atraviesa diferentes instancias hasta su aplicación en el aula), viabilizar la transposición didáctica, esto es, “la transformación del saber científico en un saber posible de ser enseñado” (Chevallard, 1998), lo que conlleva una selección previa de contenidos, de bibliografía, y una orientación hacia la materia de estudio mediante didácticas adecuadas, y mediante la motivación, el cuestionamiento, la problematización. Debe solicitar aclaraciones, reforzar los aspectos tratados, controlar la distribución del tiempo y evaluar aprendizajes, es decir, cuantificar o dar una valoración al desempeño en el proceso.

Todo docente debe contemplar en la evaluación, además de otros, aspectos como los siguientes: cognitivos, procedimentales, actitudinales, disciplinarios (incluye asistencia y puntualidad), y, finalmente, debe evaluar la promoción (aprobación de la materia para pasar a un siguiente nivel u obtener, finalmente, el título).

4. La lectura como ocio creativo.

El compromiso social que exige la elección de una carrera profesional, y entre ellas la de Literatura, ubica los estudios universitarios en el ámbito de lo público. Lo que se busca a través de las agrupaciones para la lectura, se encamina por el lado de lo personal, se inserta en los espacios de ocio; pero de un ocio creativo, por lo tanto, constructivo. Verifiquemos este planteamiento con los resultados obtenidos en nuestra investigación.

Este capítulo ha sido diseñado en función de sustentar los capítulos III y IV sobre la base de una investigación cualitativa, que nos permita establecer relaciones directas entre una propuesta sobre la lectura como goce estético u ocio creativo, desarrollada en el capítulo I; y validar el resultado de una práctica generalizada en Guayaquil desde hace cuatro décadas, de organizarse, de manera espontánea, en agrupaciones para la lectura literaria.

Entrevistamos a cuatro grupos identificados como partes involucradas:

- Siete agrupaciones para la lectura: seleccionamos cuatro clubes de libros que trabajan con facilitadora, un taller de lectura literaria, un grupo de lectura o de estudio, y un curso. Seleccionamos estas agrupaciones debido al carácter disímil entre ellas, con miras a reflejar la diversidad de las dinámicas de trabajo, así como de objetivos y resultados.
- Nueve facilitadoras de agrupaciones para la lectura.
- Una miembro del primer club del libro formado en Guayaquil, y una del tercero; uno de los facilitadores pioneros y referente muy frecuente entre las agrupaciones; y una de las máximas representantes de uno de los primeros grupos de estudio de nuestra ciudad.
- Librerías que registran entre sus rubros nombres de las agrupaciones para la lectura que se inscriben, y les ofrecen el servicio de proveer los libros y las cantidades necesarias a sus miembros a lo largo del año, así como el reconocimiento de un descuento en cada compra.

Tuvimos acogida como observadoras del trabajo de una sesión completa en tres clubes de libros. El trabajo observado también se incluye como material de abono para la información que hemos seleccionado en este capítulo.

Inicialmente habíamos considerado incluir en las entrevistas a clubes de libros que funcionan sin facilitadoras. Los grupos a los que solicitamos entrevistar prefirieron abstenerse de participar, por lo tanto, no son materia de estudio en este capítulo.

Mediante esta investigación hemos buscado establecer relaciones entre las motivaciones iniciales de las agrupaciones y el resultado de la interacción que se lleva a cabo en el proceso del hacer (leer y construir sentidos o desarrollar análisis de lecturas), el sentir y la reflexión; así como de concordancia o discrepancia entre los objetivos planteados por las miembros de las agrupaciones y los objetivos planteados por las facilitadoras.

En este capítulo trabajaremos con términos como: agrupaciones para la lectura literaria, miembros de agrupaciones, grupos de o para la lectura, facilitadoras, cursos de literatura, clubes de libros, talleres de lectura literaria.

Las definiciones en que amparamos esos términos son:

- Agrupación: Conjunto o reunión de personas con determinadas características comunes, que se asocian con algún fin, en relación con esas características.
- Agrupaciones para la lectura: Conjunto de grupos asociados, bajo diversas modalidades, para compartir o intercambiar criterios en torno a la lectura de obras literarias, de manera periódica, con una organización interna, y que funcionan en la ciudad de Guayaquil.
- Miembros de agrupaciones: Personas que libre y voluntariamente pertenecen a una de esas agrupaciones.
- Grupo: Como acepción idiomática, entendemos el grupo como una pluralidad de personas que forman un conjunto. Sin embargo, uno de los conceptos de grupo más difundido es el concepto de grupo operativo, desarrollado por el psicólogo Pichón Riviere. Lo define como un conjunto restringido de personas

ligadas por constantes espacio temporales que, articulado en su mutua representación interna, se propone en forma implícita y explícita una tarea que conforma su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles.

Para la psicología social, la meta de los grupos operativos es aprender a pensar; pensamiento y conocimiento son producciones sociales. Aprender a pensar, según la psicología social, se logra solamente a través de la presencia y expresiones de cualquier tipo, de otro u otros.

De ahí que, aplicada a los procesos de aprendizajes, acogemos la definición de grupo como “una pluralidad de individuos que se relacionan entre sí, con un cierto grado de interdependencia, que dirigen su esfuerzo a la consecución de un objetivo común con la convicción de que juntos pueden alcanzar este objetivo mejor que en forma individual” (LosRecursosHumanos.com).

Para que un grupo llegue a constituirse, en el sentido estricto de la palabra, debe pasar por un proceso que implica varias etapas (que no vamos a detallar por no ser de relevancia para nuestros objetivos de trabajo) hasta alcanzar la identidad que los diferencie de otros similares y desarrolle entre sus integrantes el sentido de pertenencia.

- Grupos de o para la lectura: Son grupos, independientemente de la dinámica con que trabajen y de su organización interna, cuyo objetivo principal es compartir e intercambiar criterios de lectura de obras literarias, con miras a desarrollar destrezas básicas o de niveles un poco más avanzados para su apreciación.
- Cursos de literatura: Aunque no corresponden a la materia central de esta monografía, merecen ser mencionados debido a su acogida. Se estructuran desde una relación profesor o profesora – alumnos y se ofrecen en espacios

de instituciones de educación superior o culturales. Generalmente el espacio y la distribución de los elementos corresponden al de un aula tradicional. Se ofrecen esporádicamente, y bajo un tema específico.

- Clubes de libros: Entendemos los clubes de libros como un conjunto de personas que se agrupan voluntariamente, con el fin compartir experiencias de lecturas. No es frecuente que estas agrupaciones cuestionen la definición o connotaciones del término. Como modalidad, constituyen la mayoría en relación con otras agrupaciones para la lectura, y se aglutinan de manera particular. Es el tipo de agrupación que más ampliamente permite a la facilitadora aplicar diferentes dinámicas de trabajo.
- Talleres de lectura literaria: Los hemos concebido como un tiempo-espacio de interacción, en el que un grupo, preferiblemente conformado por un máximo de 15 personas, confluye libre, voluntaria y disciplinadamente, para trabajar en la construcción de los sentidos de una obra literaria, sin esperar a cambio un reconocimiento o valoración de tipo académico.

Son una gran minoría, y se llevan a cabo tanto de manera particular o privada y regular en el tiempo, como esporádicamente en espacios académicos o culturales.

Debido a la impronta que da la facilitadora al interior de un grupo para la lectura, consideramos que su definición, su rol y sus funciones merecen un aparte.

La facilitadora de grupos de lectura es una mediadora del conocimiento para el comentario de obras literarias. Coordina el flujo de las discusiones y estimula el diálogo del grupo. Además:

- Planifica, organiza, coordina y evalúa la lista de lectura, siempre en función de los intereses individuales y grupales, y según el desarrollo del nivel promedio de análisis alcanzado.

- Ofrece información amplia y global, y fomenta la investigación individual para ser compartida en las sesiones.
- Promueve el intercambio equitativo y en un nivel que todas entiendan, se interesen y puedan participar.
- Permite al grupo y a cada una de sus integrantes acercarse a una nueva visión de sí misma y de la realidad que la circunda.
- Respeta y hace respetar el tiempo de participación individual y grupal.
- Promueve un ambiente cordial y de respeto.
- Garantiza el desarrollo del respeto a opiniones diversas y promueve el aprendizaje a partir de otros puntos de vista.
- Conduce hacia una conclusión final, aunque esta sea una idea que deje abierta muchas interrogantes.
- Favorece la retroalimentación permanente.

1. Descripción de las agrupaciones para la lectura literaria.

En este punto vamos a dar a conocer algunos de los aspectos tanto de las agrupaciones para la lectura como de las integrantes: la elección del nombre y su significación para cada grupo, el proceso de conformación, perfil de las integrantes, iniciación de sus miembros a la lectura y sus actuales preferencias, motivaciones iniciales para integrarse a un grupo de lectura y actual interés de permanecer en él, emotividad y recepción en la interacción, dinámicas de trabajo y la construcción del conocimiento en la interacción.

Posteriormente, haremos una exposición de los preceptos de los cuales parten las facilitadoras, para finalmente establecer concordancias y discordancias, así como resultados obtenidos en el trabajo que se lleva a cabo en estos espacios.

1.1 Importancia de la identidad que da el nombre.

Como ya mencionamos, los primeros clubes de libros se identifican por el orden en que se van conformando: Club del Libro Núm. 1, Núm. 2, Núm. 3. Más adelante, optan por ponerse un nombre. Algunas agrupaciones nacen con nombre y estatutos, con presidenta, secretaria y tesorera. Otras se toman de dos a cuatro años hasta adoptar uno. Generalmente buscan nombres sonoros y relacionados con el objeto que las aglutina (Calíope, Códice), o esperan a que surja de las características de la interacción (Café Urgente, que habla del “deseo de reunirse, algo apremiante que debía concretarse para lograr otro espacio, un logro femenino”). El fin de siglo y el cambio de milenio dio nombre a dos agrupaciones que se iniciaron en el año 2000: Club del Libro 2000 y Milenium.

La mayoría de nuestras entrevistadas hablan de la necesidad de encontrar un nombre debido a la importancia de crear una identidad, de desarrollar un sentido de pertenencia. Hablan de la necesidad de ubicarse en relación con otros grupos.

La elección de un nombre también contempla otros aspectos que van de la mano con la organización y el sentido práctico. “Elegimos un nombre así como teníamos que hacer un horario y cumplir con una formalidad” –nos dijo la fundadora de uno de los clubes, al momento en que levantaba el reglamento—. “La formalidad es importante.”

Respuesta contrastante con la practicidad de la agrupación que, sin dudarlo un instante, afirmó: “Para tener una identificación en las librerías.”

1.2 Conformación de los grupos.

Las agrupaciones para la lectura acogen de 8 a 20 miembros. La modalidad de curso es la que mayor integrantes acepta. Otras modalidades prefieren no exceder las 15 personas. Hay grupos que prefieren trabajar entre 8 y 12

miembros máximo; según afirmaron sus integrantes, para garantizar una participación equitativa y mayor profundidad en el análisis.

Las agrupaciones nacen por el interés de una o más personas de contar con un tiempo-espacio para compartir sus lecturas de manera organizada, de modo que les permita desarrollar destrezas en el análisis literario. "Hasta hace dos años, yo me reunía con una amiga en la cafetería del Megamaxi para comentar nuestras lecturas. Actualmente, las dos estamos aquí." "Es el deseo de contar. Es frustrante cuando lees un buen libro y se lo comentas a tu esposo, y él está viendo el fútbol. Con amigas intercambias interpretaciones diferentes."

La primera convocatoria más frecuente es la de "correr la voz" entre amigas. Cuando las expectativas de convocatoria son rebasadas, quienes quedan fuera por problemas de cupo suelen formar otra agrupación. Cuando la convocatoria no tiene la acogida esperada, las interesadas buscan espacio entre los grupos ya formados.

Estas formas de convocatoria, que de una u otra manera arrancan de la iniciativa de un grupo de amigas, incide en el hecho de que cada grupo esté compuesto por miembros de edades bastante aproximadas. Son pocas las ocasiones en que nos encontramos con grupos de más de 15 años de diferencia entre ellas. "Casi todas tenemos entre 27 y 32 años. Por ahí hay una de 37", comentó una integrante del grupo más joven de entrevistadas. En son de broma, en otra agrupación alguien nos dijo que "el primer requisito para entrar era usar lentes de lectura". Otro grupo está conformado por amigas, "todas somos compañeras del colegio"; este es tal vez el grupo más homogéneo en cuanto a edades. Clubes como el Núm.1 y el Núm.3, que vienen funcionando desde la década de los 70, acogen entre sus miembros a señoras septuagenarias y octogenarias, que mantienen un vigor y una pasión por esta actividad que

realizan, probablemente consolidada, más que intacta, en relación con el momento en que la iniciaron.

Agrupaciones como el grupo de estudio "Las Mujeres del Ático" y el Club del Libro Núm. 3, concibieron la idea de dar cabida a una "segunda y hasta tercera generación" que dieran continuidad al trabajo iniciado y desarrollado durante tantos años, con nuevas y jóvenes integrantes, hijas, nietas o sobrinas de sus miembros iniciales. El Club del Libro Núm.3, que continúa en su incesante actividad de encuentros mensuales, mantiene vigente esta idea.

La heterogeneidad al interior de cada grupo está dada mayoritariamente por las profesiones y actividades individuales, y por las preferencias de lecturas; sin mencionar, por supuesto, credos e ideologías.

Y aunque la mayoría de las agrupaciones arranca con personas que inicialmente no se conocen todas entre sí, y aunque en un considerable número la totalidad de las integrantes no se frecuentan fuera de ese espacio, todos los grupos coincidieron en que "el Club nos une, genera la amistad especial desde la lectura".

Debido al sentido de pertenencia que desarrollan, las reglas para la aceptación de nuevas integrantes exigen, en la mayoría de los casos, que se dé por unanimidad en la votación. La variación radica en el sistema de selección. Hay agrupaciones que invitan a las aspirantes a participar, por separado a cada una, a dos sesiones. "Si hay química y vemos que su interés por la lectura es real", se la invita a formar parte del grupo, "que no es un club social". Si no hay química o se detecta que su interés por la lectura no es auténtico, no se la invita más.

En otros casos, las integrantes del grupo proponen, al final de un periodo, nuevos nombres para el siguiente año o temporada de lectura. Quienes proponen nombres son interrogadas acerca de la personalidad de la aspirante, su bagaje

de lecturas, su profesión o actividades principales, etc. Según esa información, se dice que es aceptada o se guarda silencio, lo que tácitamente se entiende como una negativa.

En lo que concierne a fluctuaciones de miembros, las agrupaciones más estables son las de los clubes de libros. Nos encontramos con una agrupación en la que en once años solo hubo una salida, por motivos de cambio de residencia a otro país. Su retirada no se suplió con otro ingreso.

En la modalidad del taller, la población suele y debe ser mucho más fluctuante. En el sistema de talleres es incluso recomendable rotar cada cierto tiempo de facilitadora para favorecer al grupo estable, es decir, las miembros que permanecen a lo largo de los años.

Hay clubes que se ciñen firmemente a su reglamento. Otras agrupaciones, incluidos muchos clubes, funcionan con reglas implícitas y reglas explícitas y verbales que se van adecuando a cada temporada, según la experiencia que van adquiriendo. Estas regulaciones contemplan la periodicidad con que se reúnen, la logística y duración de los encuentros (por lo general, cada sesión se hace en una casa diferente, y la anfitriona es quien ofrece un refrigerio; el momento del refrigerio también lo estipula el grupo), los sistemas de votación, los actos conmemorativos que en algunas ocasiones se celebran a partir del décimo año ininterrumpido de funcionamiento. En estos actos suelen invitar a una tertulia a otras agrupaciones, compartir una muestra del trabajo que se ha realizado, y, en ocasiones, se invita a intelectuales a dar una charla o a participar de una mesa redonda.

1.3 Perfil de las integrantes.

La mayoría de las integrantes de agrupaciones para la lectura son profesionales. Entre ellas, una mayoría no muy marcada, ejerce su profesión o

trabaja en actividades afines a ella. Solo una minoría, tampoco muy marcada, no ha realizado estudios universitarios.

Como principales actividades mencionaron aquellas relacionadas con los quehaceres del hogar, aún entre quienes ejercen a tiempo completo su profesión. Pocas señalaron entre sus actividades más importantes, la de la lectura.

Las profesiones y actividades, a excepción de los quehaceres del hogar, son sorprendentemente diversas.

1.4 Iniciación a la lectura y actuales preferencias.

La gran mayoría de los miembros de los grupos tuvieron su motivación inicial a la lectura en la niñez. Fueron frecuentes las respuestas que hablaban de infancias en casas donde la lectura era un hábito y los libros estaban al alcance de la mano. Una gran mayoría habla de madres, padres, abuelos, y hasta hermanas lectoras (“Mi hermana mayor siempre fue superlectora. Yo no. Y la miraba leer con tanto y con tanto gusto que siempre me quedaron “las ganas” de ser también lectora.”) que marcaron la curiosidad por conocer lo que había en los libros. Al referirse a sus lectores modelos, hubo expresiones como “lectores feroces”, “compulsivos”.

Comienzan en su mayoría con lecturas infantiles, algunas hacen referencias a los cuentos de hadas y otros tipos de literatura fantástica y de aventuras. La mayoría dieron solas el paso hacia lecturas de madurez progresiva. “Mi interés por la lectura se inicia desde que aprendí a leer, y mis gustos han ido cambiando con la edad y las circunstancias.”

Sin embargo, hay una minoría no muy considerable que interrumpió su hábito de lectura literaria debido a los estudios y al ejercicio de una profesión. También hay casos de miembros que, pese a que la viven con pasión, según

afirman, se ciñen a los libros que se asignan en sus grupos, debido a que el trabajo y, en pocas ocasiones, el sustento de un hogar, absorben el tiempo de ocio que anteriormente se destinaba a ella.

Un grupo minoritario de entrevistadas inicia su interés en la adolescencia. Sus lectores modelos, además de algunos miembros de la familia, son amigas, profesoras (algunas profesoras fueron decisivas en el despertar hacia el interés por “la cantidad de mundos que nos abre la literatura”), e incluso algún enamorado: “Desde adolescente empecé a leer, gracias a un enamorado que tuve y me introdujo en eso. Terminé con él, pero el gusto por los libros me quedó.”

La proximidad de ciertas familias con escritores nacionales fue una gran motivación para algunas. Sus anécdotas nos fueron compartidas con pasión, nostalgia y orgullo.

Una minoría muy marcada inicia su actividad lectora al ingresar a un grupo. Entraron por curiosidad o por insistencia de una amiga, sin expectativas de quedarse mucho tiempo. Algo que caracteriza a este tipo de lectoras tardías es el auténtico interés por el aprendizaje, a todo nivel, que adquieren a través de esta actividad. Suelen ser muy participativas.

La mayoría de los grupos elige la novela como el género predominante para la lectura, y muchos de ellos leen por lo menos a un autor ecuatoriano por año. Aunque es un acuerdo al que se llega de manera mancomunada, muchas de las miembros leen, por su cuenta, cuentos, ensayos, poesía, novelas o cuentos policíacos, de misterio, y muy pocas gustan mucho de la lectura de teatro. Hay una gran tendencia a preferir novelas históricas o biográficas en lectoras de todas las edades. También mencionaron preferencias por la literatura clásica y la contemporánea. Hay quienes prefieren leer a escritores de mucho

reconocimiento, y quienes optan por lecturas orientales o de culturas distantes a la nuestra.

La autoayuda no se lee en grupos que cuentan con facilitadora, pero su lectura sí es frecuente en clubes de libros que funcionan sin alguien que cumpla con ese rol.

Una mayoría considerable afirmó que también lee por su propia cuenta. Entre estas miembros, una gran mayoría sostiene que, por falta de tiempo, lee mucho menos de lo que le gustaría. Sus promedios de lectura fluctúan entre 3 y 6 libros al año, adicionales a los establecidos por el grupo. Una minoría lee habitualmente fuera de su o sus grupos (algunas pertenecen a dos y hasta a tres grupos a la vez), y leen por encima de 15 libros literarios anuales.

Asimismo, una minoría afirma que no lee nada fuera de su grupo. En ocasiones afirmaron que sus lecturas fuera del grupo se restringían a libros relacionados con sus profesiones o actividades y, en otros casos, también a libros de autoayuda.

1.5 Motivaciones iniciales para ingresar a un grupo de lectura.

En lo que concierne a la motivación inicial para incorporarse a un grupo de lectura, casi podríamos decir que, en términos generales, las respuestas se dividen en dos grandes grupos que detallaremos en los dos párrafos siguientes. Solo una considerable minoría anotó como motivación inicial el interés de incorporar conocimientos literarios generales a otros más específicos, como aporte o como desafío: "Por la necesidad de vivir espacios que cubran parte de mis intereses." " ... estaba intentando escribir la historia de las mujeres de Guayaquil en el siglo XX, y me interesó el tema de los personajes femeninos en la novela ecuatoriana, y ese era el tema que se trataría ese año." "Me enteré por el periódico y me interesó la idea de trabajar los textos clínicos." "Porque me

apasiona toda manifestación del arte, en especial la literatura." "Todo lo que implica crear. Para mí, leer es crear." Otra minoría, aún menor, aseveró haber ingresado a un grupo para aprender, específicamente, de la facilitadora del grupo; y una sola persona dijo haber ingresado a su grupo para conocer gente, puesto que recién había llegado a vivir a este país y la lectura había formado parte de sus hábitos desde la infancia.

Aquellos dos grandes grupos a los que aludimos al inicio del párrafo anterior, están conformados, por un lado, por aquellas que hablan del interés o la pasión permanente por la lectura (a veces latente, postergada) como motivación inicial para integrarse o convocar a la formación de un grupo: "Forma parte de mis devociones", "Por mi amor a la literatura", "Es una compañía. El club es un amante", "La lectura es mi amante", "Para mí, el club de lectura es mi noche sagrada del mes. No me lo pierdo por nada. Daba de lactar y leía. Hasta fui a una reunión con el niño. Son conversaciones diferentes a las que tengo con mis amigas", "Cuando lees, llegas a pasar a otra realidad. ... Vives una vida paralela mientras lees". Y la más frecuente: "Siempre me ha encantado la lectura, toda mi vida".

Por otro lado, en el segundo gran grupo que señalamos, las entrevistadas dijeron que su motivación inicial surge de la búsqueda de un espacio-tiempo en el que la lectura obligada represente un compromiso personal que no devenga en una compensación o reconocimiento exterior, sino en una satisfacción y enriquecimiento personal: "como premio a mí misma de seguir trabajando a estas alturas de la vida", "La lectura siempre me ha ayudado en momentos de soledad", "Es un relajamiento enorme. Salgo de la rutina y disfruto de manera egoísta y personal ...", "Gozar el aprendizaje", "Porque no te van a dar un certificado de nada. El interés es auténtico". "Nunca había estado en un grupo de lectura. Me gusta la obligación de leer además de lo que habitualmente leo ..."

"Me gustaba leer pero por los estudios no podía. Fue una manera de exigirme al menos una vez al mes." "Era inconstante en la lectura, necesito la presión del grupo, el horario, crear el hábito." "Si no hubiera sido por este grupo no me hubiera interesado en libros maravillosos que no me hubiera imaginado que existían." "Obtener mis propios espacios. Desde la lectura obtuve esos espacios y de ahí la experiencia se mezcló en amistad y lectura."

A mí me invitó una amiga, hace años, a participar. No acepté porque no me gustaba leer. ... Hace 5 años mi amiga nos propuso a otra amiga y a mí. Dije: 'Otra vez el mismo Club. Aquí hay algo'. ... Y me encantó. Los primeros libros me costó leerlos. El primero no me gustó, me arrepentí de haber entrado. Pese a eso seguí, porque había oído que leer era lindo. Pasaron unos meses, oía que todas leían y comentaban. Ahora me encanta.

Otras dos motivaciones señaladas parecerían aglutinar a la gran mayoría de las entrevistadas: el interés por compartir el goce de la lectura y el aprendizaje que se construye en la interacción:

"... siempre me pregunté: ¿cómo compartir esto con alguien?"

"Me decía: Si lees un libro ahora, después de un año lo ves diferente. ¿Cómo será si otra persona lo lee?"

"Leía, leía y leía, pero a veces no comprendía lo que leía. Me invitaron, me gustó. Mis amigas no leen, perfecto, voy a leer con gente a la que le gusta y voy a comprenderlo y compartirlo y escuchar a otras."

"La ignorancia me dejaba trunca. Ahora investigo. Me gusta aprender a leer."

"Antes sentía que en mis lecturas no había ningún aprendizaje."

"... manejar varios niveles de lectura Con esa experiencia se te abre una puerta, mil puertas, nos lleva a la curiosidad de conocer otras cosas."

“Quería entender la novela que estaba leyendo. Sin tener una educación formal, quería comentar mis lecturas.”

“En ese entonces, buscando un espacio de crecimiento y de compartir intelectual. Personas con quienes poder hablar de libros, autores, tendencias, que tengan las mismas inquietudes y también me puedan enriquecer.”

“Aprendes hartísimo. Al compartir la lectura dentro de un grupo dirigido aprendes literatura. Me encanta aprender ...”

Entre todas las entrevistadas, solo hubo una que alguna vez optó por lo estudios literarios como carrera: “Siempre leí, estudié literatura pero no terminé la carrera, pero sigo leyendo.”

Al interior de los grupos para la lectura (y esta es una característica de los grupos, en general), hay una especie de autodepuración. Permanecen las que realmente están interesadas por el objeto aglutinador, que es la lectura compartida y el aprendizaje que se va construyendo a partir de la interacción que se genera de sesión a sesión. Por eso, nos pareció importante indagar acerca de aquello que abonó a la motivación inicial, esto es, aquello que se dio como enriquecimiento adicional a las expectativas iniciales.

1.6 Emotividad y recepción en el proceso de la interacción.

En las entrevistas sobresale de manera arrolladora el reconocimiento del aprendizaje integrador que se da al interior de los grupos. Y aquí cabe recordar que, aunque pocas, hay miembros que pertenecen a dos y hasta a tres agrupaciones de manera simultánea, debido al reconocimiento del aprendizaje adquirido en el plano de lo cognitivo, lo reflexivo y lo emotivo.

Las entrevistadas compartieron con nosotras, con suficiente claridad y convicción, que el aporte de diferentes perspectivas de una misma lectura que ofrece el intercambio de opiniones, en un espacio organizado dentro de un marco

de respeto, y mediado por la intervención de una facilitadora, ha desarrollado en ellas destrezas de apreciación de la lectura, interpretaciones y análisis literario.

Un número considerable de entrevistadas reconocieron que la literatura les ha abierto una nueva visión al mundo, les ha dado la oportunidad de entenderlo y entenderse a sí mismas de una manera renovada, diferente, de mayor apertura y reflexión. Asimismo, algunas expresaron que la lectura literaria les permite “vivir otras vidas que jamás hubiera podido vivir”, “ ... cada libro que he leído me enseña algo diferente y yo soy otro ser luego de terminar cada libro.”

Sin embargo, la parte afectiva ejerce el mayor poder de atracción para permanecer en el grupo. Aunque, a excepción de uno de todos los grupos entrevistados, las miembros no suelen reunirse en su totalidad fuera de este espacio destinado a compartir lecturas, la parte afectiva fue tocada en la gran mayoría de las respuestas. “El Club nos une, genera la amistad especial desde la lectura.” “Nuestro nexo es la literatura. Aquí todas somos diferentes, tenemos hijos y actividades que son diferentes. Fuera del club no hacemos grupo.” “Siempre tuve la inquietud por la lectura: querer leer. Pero también encontramos un espacio de amigas.” “Amo el grupo y todo lo que representa.”

Entre las miembros no habituadas a la lectura antes de integrarse a un grupo, una vez integradas y adaptadas, las respuestas que más se dieron como motivación posterior para permanecer fueron aquellas relacionadas con el aprendizaje, sobre todo; el desarrollo personal; y el encuentro de un espacio propio:

“Continuar, porque ahora sí estoy interesada.”

“Seguir aprendiendo. Abrir nuevos caminos en mi pensamiento. No estancarme.”

“Aprender. Saber qué leer.”

“Tener una actividad que ‘rompa con la rutina’ y leer libros que normalmente no escogería. Aprender cosas nuevas.”

“Es tiempo para mí, para compartir inquietudes, impresiones, ideas con personas (mujeres) que tienen un interés común.”

Muy pocas señalaron que al pertenecer a un grupo se obligan a añadir periódicamente un libro más a su lista personal de lecturas. Solo una dijo, acerca de las motivaciones para permanecer en su grupo: “Sinceramente, distraerme, cambiar de la rutina y ver a mis amigas de toda la vida.”

1.7 Dinámicas de trabajo.

En este aparte presentaremos la información que nutre este capítulo, de manera independiente según la modalidad de agrupación. Debemos recalcar que, indistintamente en cada modalidad, la facilitadora recibe diferentes denominaciones.

1.7.1 Cursos.

El grupo entrevistado que se reúne en modalidad de curso, tiene encuentros semanales en el aula de una universidad, aunque esa institución no ofrece ningún tipo de reconocimiento académico por esta actividad. Las asistentes afirmaron que van para aprender de la profesora.

Su origen data del año 2003, como curso ofrecido por una institución cultural. Debido al interés que las asistentes tenían por la literatura, continúan como grupo independiente con la misma profesora, y dos años atrás deciden identificarse mediante un nombre. Se dividen en dos y, según las agendas personales, una parte funciona en la mañana y otra minoritaria en la tarde.

Se reúnen a lo largo de un año lectivo. El estudio de cada obra literaria les toma no menos de tres sesiones y no más de seis.

En la entrevista realizada a su facilitadora, ella misma cuestiona esta denominación: "Yo no sé si deba identificarme como 'facilitadora' cuando mi trabajo de estímulo a la lectura se puede confundir como el de una profesora que informa, instruye, estimula. Lo único que no hago ... es evaluar."

Las asistentes, por su parte, coinciden y afirman que reconocen en su facilitadora a una profesora de quien ellas van a aprender, solo que "con mucha más soltura y ganas que los alumnos, porque estamos quienes queremos estar." Es importante "revalorizar los espacios que no son universitarios. En sentido estricto, no significa nada. Hay muchas formas de leer un texto. No tienes que tener todas las herramientas".

La profesora es quien propone los temas o líneas de lectura. Leen de todo, aseveran. Pero también afirman que la elección de las obras es importante.

"La discusión es una gran ventaja, enriquecedora", nos dijo una de las integrantes, aunque hubo un reconocimiento general por parte de las asistentes y también de la profesora, de que la participación generalmente estaba liderada por las más extrovertidas o habituadas a las discusiones grupales.

1.7.2 Talleres.

Las participantes del grupo entrevistado que funciona con la modalidad de taller, se reúnen en casas. Se ha denominado temporada de taller a la organización de lecturas y encuentros periódicos que se aglutinan bajo uno o dos denominadores comunes: géneros, fechas de publicación, corriente, nacionalidades, premios Nobel, lecturas desde una teoría literaria, etc. En la actualidad, según la extensión o grado de complejidad del libro, los encuentros se dan cada dos o tres semanas.

La temática es elegida en una reunión previa a cada temporada, sobre la base de propuestas presentadas por la facilitadora. A partir de la definición, se

proponen las obras, en cuya selección también las integrantes han participado en los últimos años (tienen quince años funcionando). Aunque debido a la experiencia, últimamente se acuerdan solo cinco o seis, y las demás se deciden en el camino, según la línea de lectura definida para esa temporada.

Los encuentros se realizan en casas, de manera rotativa, y la anfitriona es la encargada de ofrecer el refrigerio. La hora de llegada es a las siete y media de la noche y trabajan de dos a tres horas, incluido el tiempo de refrigerio, que es aprovechado para hacer comentarios de carácter mucho más subjetivo o personal en torno a la obra. A lo largo de los quince años, las características de ese momento fue cambiando, pues en sus inicios fue un tiempo aprovechado para consolidar amistades.

Las sesiones se inician con la intervención de cada una de las asistentes acerca de sus primeras impresiones de lectura. "La facilitadora permite libertad en las opiniones desde la subjetividad principalmente." Es ella quien cede la palabra, toma notas, hace preguntas sobre lo que van diciendo. Cuando todas han hablado, interviene retomando lo recogido, de donde arranca para motivar a la reflexión y los comentarios posteriores, establece nexos y enfatiza los aspectos simbólicos para que sean considerados en sus análisis. Si hay alguna exposición asignada se da paso a ella y, finalmente, se hace el cierre. Si la información aporta a lo que se haya tratado en la sesión, una persona encargada lee o expone datos biográficos y del contexto del autor, aunque, por lo general, las integrantes, según el interés que despierte en ellas la obra, han hecho sus propias investigaciones al respecto.

Durante los primeros años de esta actividad, la facilitadora enfatizó en los aspectos narratológicos. El primer año solo leyeron cuentos o relatos breves y los encuentros eran semanales. Pero a medida que el grupo fue manejando las herramientas básicas para el análisis y se fueron incorporando lecturas más

extensas y complejas, así como ciertos conocimientos de diferentes corrientes de la crítica literaria, “la facilitadora permitió que la opinión personal (el primer *feeling*) fuera el primer paso para inaugurar el comentario.”

Las integrantes manifestaron con mucha seguridad que “a través de la lectura hemos logrado comprender el efecto de las palabras en nosotras, además que estudiar el estilo e investigar al autor puede enriquecer la comprensión de una obra.”

En los últimos años, en periodos de receso del taller, suelen reunirse para ver películas y comentarlas.

1.7.3 Clubes de libros.

Los clubes de libros suelen reunirse una vez al mes durante diez meses cada año. Aunque la costumbre es leer un libro por sesión, en ocasiones leen 9 u 11 obras anuales. Hay clubes que se asignan uno o dos libros para leer en los dos meses de vacaciones. También hay grupos que, cuando es el caso, hacen un breve estudio comparativo entre el libro y la película basada en la obra.

Las reuniones se hacen en casas, de manera rotativa. Ocasionalmente, muy pocos clubes se reúnen en la biblioteca de algún club (Club de la Unión o Tenis Club).

La planificación de lecturas y distribución de casas u otro espacio para reunirse suele hacerse al inicio de cada año. Debido a la dificultad de encontrar los libros seleccionados, la mayoría de los clubes ha recurrido a la flexibilidad para cambiar la lista inicial. Otros clubes seleccionan la casa y la obra de una sesión a otra.

Los clubes que se manejan con estatutos y, por tanto, con una directiva, suelen asignar a una miembro la responsabilidad de conseguir los libros para todas a lo largo del año.

“La selección de los libros suele ser aleatoria, variada. Combinamos un libro fuerte con uno más suave. Contemporáneos y clásicos se mezclan.” “Antiguamente lo hacíamos cual dictadores: una o dos miembros preparaban la lista con [el facilitador]. Ahora, para hacer la lista, nos reunimos todas, sugiere mucho [el facilitador] y los vamos cambiando según si hay o no interés.” “La selección de libros la hace el facilitador.” La facilitadora “nos sugiere una serie de libros y nosotras decidimos. Elegimos lecturas variadas: por género, autores, hombre-mujer, extensión también. La selección de libros se hace de una sesión a otra.” “Tratamos de organizarnos por temas. Organizamos las lecturas para periodos de seis meses. Alternamos libros cortos después de libros muy largos.”

De acuerdo a las entrevistas personales e individuales con miembros de dos clubes distintos que funcionan sin facilitadora, la selección de los libros se hace de una sesión a otra y la encargada de su consecución para el grupo es quien lo propone con una sesión de anticipación, y quien, además, hace las veces de anfitriona. (Debido al importante testimonio recibido, decidimos incluir la entrevista a una integrante del Club Núm. 1, en el Anexo 2.)

Las sesiones de los clubes con facilitadora suelen, teórica o realmente durar dos horas. En conversaciones aisladas con integrantes de clubes que no cuentan con facilitadora, nos dijeron que sus reuniones pueden fluctuar de una a cinco horas, según cada grupo.

La mayoría de los clubes prefiere trabajar con una sola facilitadora a lo largo de los años. Sin embargo, no siempre esto es posible. Hay clubes que siguen en la búsqueda de una facilitadora que cubra sus expectativas, y otros que prefieren hacer sus sesiones solas, pero contar con una persona especializada de quien, en otros momentos, reciben charlas sobre aspectos teóricos literarios.

Como mencionamos anteriormente, la modalidad de club del libro ofrece múltiples posibilidades de trabajar con diferentes dinámicas. Señalaremos, de

manera aleatoria y parcial, los niveles de participación de las facilitadoras y de los miembros puntualizados en nuestras entrevistas:

La facilitadora:

- Hace una introducción con gráficos sobre el autor, el contexto y la obra.
- Prepara el análisis literario.
- Da la pauta para el análisis.
- Presenta los temas sobre los que van a hablar.
- Trabaja con motivaciones.
- A lo largo del mes, envía por correo electrónico preguntas o claves para seguir con la lectura.
- Media en el conocimiento literario.
- Promueve, de manera indirecta, el interés por otros aspectos culturales: históricos, geográficos, políticos, otras artes, otros conocimientos.
- Coordina la participación en las sesiones.
- Encauza los comentarios dentro del marco de la obra analizada.
- Fomenta la investigación de datos o información relacionadas con las obras.

Las asistentes:

- Deben asistir a las sesiones con la lectura completa de la obra.
- Intervienen de manera espontánea.
- Leen la biografía del autor antes de cada sesión.
- Investigan por internet.
- Comparten información por internet entre una sesión y otra, sobre la marcha de la lectura.
- Participan en el análisis de la obra con opiniones y preguntas.

1.8 Construcción del conocimiento.

En lo que concierne a los conocimientos adquiridos o construidos, según la modalidad de cada grupo, las entrevistas reflejan que muy pocas personas ingresaron sin un objetivo claro, y menos personas aún no mencionaron logros secundarios alcanzados, además del objetivo inicial que las motivó al ingreso. Ninguna entrevistada afirmó que sus expectativas u objetivos iniciales no llegaran a cumplirse. "Modificación [de objetivos o expectativas iniciales] no ha habido. Pero me siento muy bien con las clases a las que he asistido."

Al realizar la clasificación de las respuestas, nos encontramos con que una parte considerable de entrevistadas afirmaron haber ingresado para "aprender a leer", y otra buena parte menciona "aprender a leer" como un logro alcanzado a través de esta actividad, esto es, sin haber constituido un objetivo inicial.

"Aprender a leer", según las acotaciones que hacen, representa para ellas, sobre todo, adquirir aptitudes y desarrollar destrezas relacionadas con: concentración, comprensión de la obra literaria, manejo de elementos para el análisis, criticidad, disciplina, reflexión en torno a los ejes temáticos propuestos en las obras, discernimiento de la calidad de un libro, organización del tiempo destinado a la lectura, aprendizaje a través del intercambio de impresiones y de la diversidad de opiniones, profundizar e investigar. Una entrevistada afirmó, al final de su respuesta: "Aprendí a leer. (...) Sí quisiera algún día estudiar literatura en la universidad."

El segundo aspecto resaltado en las entrevistas en cuanto a incorporación de conocimientos se refiere, es el de la adquisición específica de herramientas para el análisis literario. "Despertó mi gusto al análisis literario." "Aprender sobre la parte estética detrás de cada libro. Aprender a ver más allá de la historia que hay en cada libro (interpretar, criticar, apreciar)." "Entiendo todo lo que hay detrás de una obra: símbolos, enfoques, diferentes interpretaciones de un mismo hecho." También se habló del acceso a nuevos conocimientos, de la apertura

hacia nuevas ideas de comprensión del mundo y, sobre todo, destacaron la importancia del aprendizaje en grupo mediante la participación activa y permanente de todas las integrantes. Aunque sí debemos mencionar que esta respuesta no se dio en la totalidad de los grupos.

El tercer aspecto resaltado entre los objetivos alcanzados es el aprendizaje que liga lo cognitivo con lo reflexivo; es decir, lo cognitivo como aporte para el desarrollo de la capacidad de leerse a sí mismas, dentro de su cotidianidad, como seres capaces de renovarse y de ampliar sus lecturas del mundo.

“Ayuda en la vida cotidiana, a leer tu vida cotidiana.”

“Pienso que he ampliado un poco mi mentalidad, me ha dado más mundo.”

“Me ha propiciado hacia la curiosidad, he conocido otras cosas que sólo los libros me han enseñado.”

“Mantener la curiosidad encendida. Abrir nuevas rutas de pensamiento.”

“Ya no leo con la misma ingenuidad, me saltan inquietudes en el trayecto.”

“Parte del crecer es leer algo, el taller amplió esos objetivos. Tantas lluvias de ideas, tantas cosas.”

“Conocer otras opiniones y otros puntos de vista.”

“Sentí que me ubicaba en esas tierras y entender mejor qué está pasando con el ser humano. Qué motivó al autor a escribir esto.”

Muy pocas apuntaron hacia objetivos relacionados con la incorporación de conocimientos como la mera adquisición de “cultura general”, esto es, desligado del goce estético o reflexivo hacia los que mueve la literatura. Sin embargo, estas pocas respuestas casi siempre incorporaron el aprendizaje como goce. Entre otras: “Siempre me ha gustado aprender algo nuevo, siempre.” “El afán es aprender por aprender.” “El mayor logro es el disfrute de los conocimientos que

incorporo.” “A medida que pasa el tiempo tengo más avidez por saber y aprender.”

Las siguientes respuestas apuntaron a la adquisición de otros tipos de destrezas o conocimientos específicos: “Mayor conocimiento de la gramática. Conocimiento de nuevos autores que desconocía.” “Mejorar redacción.” “Mejorar la retentiva y la memoria.” “Mejorar la expresión oral.”

La responsabilidad y la disciplina fueron dos componentes reiterativos tanto en los logros que aspiraban alcanzar al ingresar al grupo como en los alcanzados en el desarrollo de las participaciones. Muchas respuestas incluían este aspecto en relación con la organización del tiempo para poder terminar cada libro asignado y la asistencia puntual a cada reunión.

Estos aspectos también fueron relacionados con el incremento y la diversidad de la lectura literaria, que, según afirman, no hubieran alcanzado sin la motivación o la “presión” de un grupo. También se señaló la diversificación de las lecturas personales gracias a la responsabilidad y disciplina que implica pertenecer a un grupo de lectura literaria.

Finalmente, transcribimos las siguientes respuestas que dan cuenta de resultados a nivel muy personal, que pueden alcanzarse gracias al trabajo que se da al interior de algunos grupos para la lectura:

“Me dio seguridad y terminé estudiando una carrera y haciendo una maestría.”

“Estudí antropología y gracias al grupo me llevó a enseñar literatura. No lo hubiera descubierto si no fuera por el grupo.”

“Mucha más seguridad en mí misma. Me dio el empuje para estudiar una carrera más maestría, ser profesora de universidad.”

2. El punto de vista de las facilitadoras.

Para obtener información de las agrupaciones de lectura desde la perspectiva de la facilitación, entrevistamos a 6 facilitadoras y un facilitador. Tal como expusimos en la introducción de esta monografía, elegimos el uso del género femenino para este sustantivo debido a que, en Guayaquil, la gran mayoría son mujeres.

Es importante registrar que las facilitadoras utilizaron, en algunas ocasiones, términos como "taller" y "estudiantes", sin que se correspondiera con la modalidad en que trabajan.

Las entrevistadas tienen entre dos y treinta y tres años de experiencia, y el número de grupos con que han trabajado fluctúa entre uno y veinticinco.

2.1 Motivaciones que las llevaron a involucrarse.

Entre las motivaciones de las que partieron para iniciar esta actividad, algunas afirmaron que no se lo habían propuesto a sí mismas, sino que fueron invitadas y se encontraron con algo que les gustaba mucho: "Fue una actividad que me cautivó desde el comienzo, sobre todo por el reto que representó para mí encontrarme con un grupo tan heterogéneo", " ... la propuesta llegó a mí y la oferta me encantó. Mentiría si digo que fue un sueño largamente esperado, no ... Lo probé, me gustó y me quedé en eso."

Para otras, la motivación estuvo en contar con espacios para compartir la lectura: "Mi afición por la lectura literaria y mi ejercicio del análisis y la crítica", "Por una parte la necesidad de compartir las experiencias de lectura ... De cierta manera puede ser una forma interesada de encontrar, a través de la formación, compañeros en esta experiencia de explorar el mundo interior de la ficción", " ... me interesaba transmitir mi lectura y sobre todo escuchar el efecto de la lectura en las otras ... ".

Para algunas, la motivación también radicó en el entusiasmo de las personas por sistematizar y profundizar sus lecturas: "Que siempre fui encontrando gente ávida de 'más', es decir, de hacer lecturas bajo programas sistemáticos y no solamente de un título elegido al azar, cada mes", "El entusiasmo de personas de diversas edades para aprender a dialogar con una obra de ficción y el querer desentrañar otros sentidos, explorando más allá de lo que denotan las palabras."

También obtuvimos una respuesta de motivación personal: "El hecho de convertir una actividad recreativa como la lectura en fuente de ingresos y la posibilidad de estar al día con nuevas lecturas."

2.2 Objetivos que se plantean.

En cuanto a objetivos planteados y a su cumplimiento, una gran mayoría apuntó aquellos relacionados con la mediación del descubrimiento o desarrollo de la lectura literaria en su aspecto lúdico. Podríamos resumirlos, siendo fieles a los términos empleados por las entrevistadas, de la siguiente manera: Propiciar, profundizar, avivar, fomentar e inculcar el gusto, el interés, la afición y el amor por la lectura de obras literarias. Aunque también hubo respuestas como: "Que encuentren la lectura en solitario un momento de placer." "Sostener el entusiasmo, generar nuevas y mejores inquietudes lectoras y sobre todo el aprendizaje de enfrentarse a un texto con una mirada más aguda y reveladora, además de convertirse en mejores críticos frente a lo que leen."

También la mayoría se pronunció por objetivos relacionados con el aspecto cognitivo. Una muestra:

"Conocer, conforme se presenten en los diversos textos, estrategias narrativas y el acierto o desacierto de su uso en cada caso."

"Orientar a los lectores en la interpretación y apreciación estética de las obras literarias para que obtengan el mejor provecho en sus lecturas."

“Posibilitar a los estudiantes mediante herramientas para identificar, agrupar y jerarquizar diferentes manifestaciones literarias.”

“Impulsar el emprendimiento de lectura de clásicos.”

“ ... diferenciar[an], con elementos adquiridos de la propia experiencia de lectura literaria, la literatura de la meta o paraliteratura.”

La mayoría anotó objetivos relacionados con el aspecto reflexivo de la interacción que se da en estos espacios de lectura, así como la búsqueda de la autonomía lectora:

“ ... que las integrantes sean capaces de expresar su propia lectura, descubrirla por sí mismas. Si es posible escribirla y confrontarla en el momento de nuestro encuentro”.

“Ante todo texto, buscar elementos que “hagan sentido”, “conecten” con nuestras vidas. Toda buena literatura es actual.”

“Propiciar el descubrimiento de otras lecturas de la realidad que los circunda, sobre la base del análisis de la ficción. Propender al desarrollo de los niveles de tolerancia hacia lo diferente y el respeto en la discusión en la confrontación de criterios.”

“Que los participantes encuentren un estímulo que los lleve a comprometerse con la lectura y que esta actividad literaria sí represente un cambio en su cosmovisión y por lo tanto, en sus acciones.”

“ ... convertirse en mejores críticos frente a lo que leen.”

Hubo también objetivos personales:

“Descubrir los cambios que la lectura va produciendo en las personalidades. Conocer a la comunidad.”

“Me encantaría, sin convertirlo en una obsesión que presione mi vida, que mis talleres generaran un trabajo editorial o publicaciones. Considero que en algún momento debo revisar toda la experiencia y documentarla ... ”.

La gran mayoría de las facilitadoras entrevistadas manifiestan una amplia satisfacción por el cumplimiento parcial, y en ocasiones total, de sus objetivos.

Señalan, además, como mayor logro alcanzado, la perseverancia de los grupos en su interés por nuevas lecturas, y algunas añaden la transformación de la mirada hacia el entorno: " ... haber conseguido abrir ciertas grietas en maneras de pensar bastante convencionales y sesgadas".

Como mayor logro alcanzado también recibimos respuestas como: "Que yo haya aprendido a desenvolverme entre los más variados criterios, estilos y exigencias de las personas." " ... que una gran mayoría, a partir de la lectura, se hayan acercado a la escritura creativa", "Haber podido encauzar la lectura y la producción cuentística de un alumno invidente de catorce años."

Como logros secundarios, en primer lugar, se habla del cambio hacia una apertura "en la manera de ver el mundo y cuestionárselo", así como del desarrollo de la tolerancia y el respeto por lo diferente. Entre esa mayoría, encontramos el siguiente fragmento dentro de una respuesta: "Dos participantes ... me han dicho que el taller les ha cambiado la percepción de la vida y los ha llevado a tomar nuevos rumbos".

En segundo lugar, se aludió a los diferentes tipos de acercamiento literario a las obras por de las integrantes de los grupos, como uno de los logros secundarios alcanzados por las facilitadoras.

En tercer lugar constan los logros alcanzados más allá del ámbito del grupo:

"Interesarse por otros códigos, como el del, cine vinculados a algunas obras literarias."

"El enriquecimiento de los participantes en cuanto a los referentes culturales que manejan."

"La incorporación de talleristas o extalleristas a actividades culturales que ofrece la ciudad, cuando su participación en el taller la o lo alentó a ello."

“La seguridad que adquieren las y los talleristas para emitir una opinión propia sobre un texto artístico, fuera del ámbito de una sesión de taller.”

“Contagiar a amigos y familiares con su entusiasmo y así crear nuevos lectores.”

Y, finalmente: “Mantenerme actualizada en materia de publicaciones. Funcionar como eje en la construcción de grupos.”

2.3 Los objetivos de los grupos según las facilitadoras.

Al ser preguntadas sobre los objetivos que como facilitadoras consideran que se plantean los grupos de lectura, hubo coincidencia con las respuestas dadas por sus integrantes. El único aspecto que no señalaron las facilitadoras en esta pregunta fue la necesidad mayoritaria de regirse por una disciplina para leer, que les viene dada por la responsabilidad que adquieren al ser miembros de un grupo.

2.4 Fortalezas y debilidades detectadas en las agrupaciones para la lectura.

Como fortalezas de los grupos con que trabajan, reconocieron:

- Voluntad, interés, persistencia, disciplina, y capacidad de adquisición de libros.
- Desarrollo de la capacidad de asumir la obra literaria como propuesta estética y como una vía para entender mejor los referentes reales.
- La importancia que dan al análisis social sobre la base de la ficción.
- Haber adquirido conciencia de “lo diferente” y leer ya no desde la única visión personal, sino desde “el otro”.
- El sentido democrático con el que trabajan, que permite un gran desarrollo del punto de vista.

Entre las debilidades, señalaron:

“Que uno que otro miembro se desubique en cuanto a los objetivos del grupo.”

“La tendencia a seguir leyendo ‘realísticamente’ ... ”

“Todavía no manejan los textos como ficciones, el contrato tácito del lector y la obra ... Todavía algunas lectoras se preguntan ¿sucedio o no? ¿este hecho lo vivió el escritor? Aquí otra debilidad, el de trasladar la historia de la novela como un calco de las vivencias del escritor.”

“Guiarse todavía, en muchos casos por el gusto relacionado con la historia que se cuenta y mantener una actitud dudosa frente a las obras que no constan en los cánones ... ”.

“ ... reticencia a leer obras ecuatorianas.”

“Los remilgos religiosos o en pocos casos las posturas de clase ... ”

“ ... llegar a la sesión sin haber concluido la lectura ... ”

“ ... la falta de tiempo debido a obligaciones laborales, familiares ... También pesan las dificultades económicas.”

“ ... recelo o vergüenza de no estar al mismo nivel de los que asisten regularmente.”

2.5 El rol de la facilitadora.

Respecto al rol y funciones que la facilitadora debe desempeñar, además de aquellos que conciernen a lo específico de las sesiones, recibimos este comentario: “Debe, sobre todas las cosas, estar contento con lo que hace ... Ser honesto en el intercambio de conocimientos. Sí, si uno está feliz y es honesto el grupo crece. Recordemos que, muy a pesar de las intenciones organizativas del facilitador, el grupo va a donde quiere ir.”

2.6 Validación de las agrupaciones para la lectura.

De manera unánime, las facilitadoras validaron rotundamente la conservación y promoción de las agrupaciones para la lectura, como parte del fomento cultural. A renglón seguido, algunos comentarios:

“Sí lo creo. Nuestro trabajo no consiste en formar academicistas de la literatura, sino en propiciar espacios en que se comparta y se divulgue el goce estético de una activa lectura literaria, esto es, una lectura placentera y crítica a la vez. Esta actividad, la de las agrupaciones para la lectura, ha encaminado a no pocas personas hacia otros espacios culturales, ya sea como colaboradoras o como promotoras de la cultura.”

“Creo que la lectura es una de las actividades que enriquecen a las personas, pero no la única. Debe ser voluntaria y mejor aún si se cohesiona con otras aproximaciones al arte. Un grupo de lectura para mí es una experiencia cultural. Intento realizar otras actividades a la par: cine, pintura, música, teatro. Sobre todo los grupos se convierten en espacios de debate muy apreciados por quienes los frecuentan.”

“La presencia de varios talleres que se dan en la ciudad y de la población de lectores deseosos por participar en estas agrupaciones –más allá de que lo concreten- me dice que sí es importante y válida esta vía de formación y promoción lectora donde se intercambian opiniones sobre obras y a su vez les permite ser más críticos y autocríticos, por tratarse de un espacio donde se comparte la literatura y la vida.”

“Sí es valiosa la actividad lectora. He sido testigo del progreso de las integrantes en el plano afectivo y en la agilidad por adquirir ciertas destrezas lectoras. Relevante me parece la proyección que tienen como grupo lector, una identidad que la han ido gestando a partir del enriquecimiento de sus propias posturas de vida. Sentirse parte de un proyecto, sentir la ilusión de

juntarse para hablar de las novelas, de esos mundos que reflejan algo del ser humano, resulta toda una experiencia y hasta aventura.”

3. Conclusiones y discusión.

Sobre la base de la presentación de los resultados de nuestra investigación, ponemos a consideración los aspectos más relevantes para comprender mejor el funcionamiento de las agrupaciones para la lectura, sobre todo de clubes de libros y talleres de lectura literaria. El funcionamiento en términos exógenos, como fenómeno de divulgación social. De esta manera, podemos aproximarnos a dar respuestas a las preguntas planteadas al inicio de la introducción de esta monografía.

Creemos importante partir del desarrollo del sentido de compromiso que genera el grupo cuando en su interior se ejerce una dinámica de reciprocidad. Sus participantes desarrollan el sentido de responsabilidad ante el grupo (miembros y facilitadora) a cambio de la experiencia integral de la interacción que se da en el proceso del hacer (leer y construir sentidos o desarrollar análisis de lecturas), y que nosotras hemos establecido en los niveles del conocimiento, la reflexión y la afectividad.

En la búsqueda de una teoría que valide nuestra propuesta de este triángulo de la interacción que se produce al interior de los grupos de lectura, nos encontramos con el interaccionismo simbólico, propuesto por Herbert Blumer en 1938, y que es la fuente de posteriores teorías de interacción social (*Wikipedia – La enciclopedia libre*).

El tiempo espacio de participación colectiva que cada grupo destina a las reuniones periódicas, contribuye al desarrollo individual de personas-sujeto en permanente evolución hacia la autonomía. El interés por la lectura es el punto de

encuentro, es aquello que las identifica al interior, y es lo mismo que las diferencia de lo que hay afuera.

Si analizamos el conjunto de elementos involucrados (facilitadora, miembros del grupo, obra literaria) desde la teoría de Blumer, tenemos que la confluencia de todos ellos en el tiempo espacio de las reuniones, representan, en el plano de lo simbólico, todo aquello que implica el goce estético, lo íntimo y la alteridad a la que accedemos mediante la lectura. Se genera una especie de sentimiento de complicidad: compartimos las impresiones de lectura que transversalizan nuestra afectividad y, por lo tanto, generamos códigos endógenos.

Hablar de construcción de conocimientos sobre la base de las relaciones afectivas resulta inconsistente si relegamos lo afectivo solo a los afectos que se desarrollan al interior de los grupos. Lo afectivo es lo subjetivo, tiene que ver con la carga emotiva generada por la lectura, que se lleva a una puesta en común en cada sesión. De ahí surgen los lazos afectivos propiamente dichos.

Tal parece que lo que ocurre al interior de los grupos es una transformación integral, un desarrollo individual que se gesta gracias a la interacción de un grupo cohesionado por una identidad: el interés compartido por la lectura, el compromiso que se adquiere y el conocimiento que se incorpora en sus individuos en esa afectividad compartida, con el respaldo de la intervención mediadora (facilitadora). Más que el conocimiento como acumulación de información, lo que se valida es aprender a pensar.

De la presentación de los resultados obtenidos en nuestra investigación, nos surge una duda en torno a los motivos por los cuales, niños y jóvenes lectores abandonan el hábito cuando ingresan a la etapa adulta. No encontramos respuestas del todo satisfactorias. Nos quedamos con la impresión de que acertamos en el capítulo I al intuir la lectura literaria como una actividad que se percibe con rasgos de haraganería. Se la relega de la cotidianidad en la etapa

adulta. Solo cuando su añoranza nos devuelve a ella, descubrimos puertas que se abren a una visión que amplía los horizontes del mundo, y por eso el simple gusto se convierte en un prurito vital.

Como información adicional a nuestra investigación, y llegadas al tema de la lectura temprana, hemos incluido en el Anexo 3 una carta que, enterada de nuestro trabajo, muy gentilmente nos hizo llegar Margarita de Baquerizo.

Finalmente, planteamos una inquietud que surgió desde el inicio y permaneció latente a lo largo de todo nuestro trabajo: ¿Por qué la mayoría abrumadora de personas que participan y promueven las agrupaciones de lectura son mujeres? Planteamos la pregunta y la ponemos a consideración de nuevas investigaciones.

II PARTE

CAPÍTULO III. DINÁMICA PARA EL ANÁLISIS LITERARIO EN CLUBES DE LIBROS
A PARTIR DE LA TEORÍA DE LA INTERPRETACIÓN HERMENÉUTICA
DE PAUL RICOEUR

El objetivo central de este tercer capítulo es proponer una dinámica de trabajo en los clubes de libros, sobre la base de la propuesta de la teoría de la interpretación hermenéutica de Paul Ricoeur, y de nuestra experiencia como facilitadoras.

Iniciamos el capítulo con nuestra conceptualización de los clubes de libros y el diseño del perfil de dos clubes hipotéticos, con diferentes niveles de experiencia en el análisis literario. Luego expondremos los tres momentos de la interpretación de la hermenéutica de Ricoeur, e inmediatamente desarrollaremos la aplicación de esta teoría en el análisis parcial de tres obras literarias.

Nuestro propósito no es profundizar el análisis literario, tanto como presentar una muestra de aplicación.

1. Conceptuación y características de los clubes de libros.

Para lograr la especificación de club en su acepción general, diremos que es un conjunto de personas que se agrupan voluntariamente, con fines específicos y un interés en común, especialmente de índole deportivo, recreativo o cultural.

Existen clubes de fútbol, de tenis, de vinos, de bailes, campestres, gourmet, de filatelia, de lectura, etcétera. Así, la actividad específica que los aglutina genera una identidad que surge de alguna experiencia de vida o actitudes similares en cuanto a aficiones o expresiones de sensibilidad.

Amparadas en estas especificaciones, entendemos los clubes de libros como un conjunto de personas que se agrupan voluntariamente, con el fin compartir experiencias de lecturas.

En el club, las integrantes se aglutinan inicialmente para la socialización de un conocimiento dado por la lectura de la obra literaria, y este deviene en una socialización integradora conocimiento-reflexión-emotividad, a partir de la interdependencia característica de todo grupo (capítulo II).

Este carácter socializador de los clubes de lectura contrasta con la rigurosidad académica, y se convierte en el pilar del desarrollo del sentido de pertenencia, que, además, es la gran motivación para la continuidad en el tiempo. Los miembros se nutren de la interacción e interdependencia, porque de lo que se trata es de compartir una experiencia de vida.

Aunque la modalidad de agrupación bajo la denominación club de lectura permite un muy amplio espectro en cuanto a encuentros y modalidades de trabajo, y pese a la informalidad que el término club podría atribuirle, hay ciertos rasgos comunes que tácita o explícitamente le confieren un carácter formal:

- Periodicidad en las reuniones.
- Compromiso de cumplimiento de una lectura previa a cada sesión.
- Interés por adquirir conocimientos.
- Interés por compartir la recepción de la lectura (emotividad).
- Búsqueda de la interactividad como enriquecimiento de la lectura personal.

Otras características de los clubes de lectura, que merecen ser mencionadas son:

- Pueden funcionar con o sin facilitadora.
- El aprendizaje es aleatorio. Puede establecerse o no una línea temática para la lectura de un conjunto de obras.

- En las opiniones y en los comentarios se permite la filtración de la subjetividad.
- Algunos clubes se rigen por estatutos.

La presencia de una facilitadora al interior de un club, permite la construcción del aprendizaje de manera un poco más sistematizada que aleatoria. El aprendizaje se desarrolla a través de la lectura de obras literarias acompañadas, en ocasiones, de información sobre corrientes literarias, autores, citas de textos de la crítica que ha generado la obra objeto de estudio.

En la modalidad de clubes de libros, la facilitadora tiene mayores posibilidades de diversificar el trabajo en cuanto a la aplicación de métodos, así como de dinámicas y didácticas. Su individualidad tiene una gran incidencia en la estructuración del plan de lecturas y sus objetivos, aún cuando se oriente por las inquietudes presentadas por el grupo.

No obstante, como ya señalamos en el capítulo II, la facilitadora incentiva, de manera permanente, el diálogo entre el libro y la lectora. Pero el alcance de esta meta solo se obtiene con el transcurrir de los años y la perseverancia en la lectura activa y participativa de los miembros.

1.1 Perfil de dos clubes de libros hipotéticos.

El diseño de los dos clubes de libros que presentaremos a continuación corresponde a rasgos seleccionados de los diversos grupos en que hemos participado como facilitadoras. El propósito de perfilarlos responde a nuestra intención de mostrar dos diferentes niveles promedio del grupo, en los que se puede aplicar la dinámica de trabajo que proponemos más adelante. Para diferenciarlos, los llamaremos Club A y Club B.

Como la gran mayoría de los clubes de libros, ambos leen una obra mensual, diez meses al año. Las reuniones del Club A se realizan mayoritariamente en la

biblioteca de un club social (cada integrante tiene un puesto asignado y las sillas están dispuestas en círculo), y eventualmente en casas de sus miembros. Las reuniones del Club B se realizan mayoritariamente en centros culturales y, asimismo, eventualmente en alguna casa.

Los encuentros de ambos clubes se dan en la mañana y tienen una duración de tres a cuatro horas, según la extensión del libro y el entusiasmo o rechazo por la lectura, dedicadas exclusivamente al estudio de la obra. El refrigerio que suele ofrecerse en estos espacios ocupa un tiempo adicional, y suele ser breve. En ocasiones, se comparte un almuerzo.

En la medida en que las asistentes van llegando, van intercambiando opiniones de lecturas e ideas sobre cómo trabajar la obra, y esto va generando expectativas de la puesta en común y un ambiente propicio para el intercambio espontáneo.

Los dos clubes han trabajado desde sus inicios con una sola facilitadora, la misma en ambos casos. Esta característica nos facilita hacer el seguimiento de la evolución dada en la interacción de cada uno de ellos.

Partimos de la diferencia del bagaje de lecturas al inicio de la conformación de cada grupo. El Club A, que se inició hace aproximadamente diez años, se constituye mayoritariamente con personas poco o nada habituadas a la lectura. El Club B, conformado hace cinco años, se inicia con lectoras frecuentes, y con ciertos conocimientos previos del análisis literario.

En los años iniciales del Club A, la lectura de la obra literaria iba acompañada de orientaciones y recomendaciones acerca de cómo leer, de parte de la facilitadora. La primera actividad que la facilitadora encargó al Club A, fue la de la lectura atenta encaminada a la identificación del tema. Logrado parcialmente este objetivo, se fueron integrando progresivamente ciertos conocimientos

teóricos que permitieron iniciar y desarrollar la capacidad de comentar la obra, así como el placer por la lectura.

El Club B inicia sus actividades con la aplicación de conocimientos básicos de ciertas teorías proporcionadas por la facilitadora.

Ambos grupos han desarrollado el hábito de la búsqueda de información sobre los autores, el contexto del autor y de la obra, así como de comentarios, que comparten ya sea al inicio o al final de cada sesión.

Tanto en el Club A como en el Club B, la facilitadora inicia la reunión propiciando las opiniones espontáneas, que va anotando en un tablero, y luego las complementa con sus apuntes, que incluyen conceptos relacionados con la teoría literaria.

Los comentarios de la primera vuelta se enfocan en las primeras impresiones de lectura, contienen percepciones subjetivas –en que se funden muchas veces la experiencia de vivir y la lectura–, como una especie de propuesta inicial de planteamientos de alguna sospecha. A partir de esta primera puesta en común, la facilitadora encamina la sesión utilizando diferentes recursos.

Ejemplificamos tres modalidades:

a) La segunda ronda de intervenciones están dirigidas principalmente a plantear el tema sobre la base de la idea más relevante que haya impactado en cada lectora. En este momento, la facilitadora interviene como mediadora en el consenso de ideas. Posteriormente, expone como telón de fondo alguna imagen o frase que abra el comentario y que, de alguna manera, se conecte con el momento de la conclusión. Sintetizar, abstraer la lectura sin dejar de involucrar el placer y el aprendizaje son los componentes que conforman lo leído.

b) La facilitadora propone, a manera de motivación, alguna idea relacionada con el contexto del autor o el mundo que proyecta, ya sea desde lo social o lo

artístico; es decir, ambienta (imagen) y a la vez expone algún párrafo (frase inaugural) que encauce las primeras impresiones de las integrantes.

c) La facilitadora canaliza los comentarios hacia la estructura del libro y luego expone en un papelógrafo o con el apoyo de un proyector de computadora, los excedentes de sentido, como un elemento pictórico o alguna canción que muchas veces está incluida en la lectura. Previo a la sesión, podría haberse impartido instrucciones o una guía para leer, en el caso de que el libro requiera de mucha atención debido a su dificultad. De esta manera se propician las intervenciones de las integrantes en el transcurso del siguiente encuentro. Finalmente se arriba a las conclusiones.

1.2 Selección de lecturas.

Las listas de lecturas fueron diseñadas sobre las siguientes consideraciones:

- Cuentos que, por su brevedad, provocan efecto estético en las sesiones inaugurales.
- Nivel de complejidad de las obras. Se busca alternarlas.
- Alternancia entre los clásicos y las novedades (*best sellers*).
- Extensión de las novelas / tiempo para la lectura entre una sesión y otra.
- Distribución de la nacionalidad de los autores.
- Narradoras de diferentes épocas.
- Movimientos literarios.
- Autores ecuatorianos, por lo menos uno en cada temporada.
- Variación de ejes temáticos.
- Disponibilidad de las obras en el mercado nacional.
- Premios literarios de prestigio.

2. Los tres momentos de la interpretación hermenéutica de Paul Ricoeur.

Con su teoría hermenéutica de la interpretación, Paul Ricoeur abre el camino hacia el nuevo pensamiento contemporáneo, a partir de la conciliación de teorías de análisis opuestas como el Estructuralismo y la Pragmática, entre otras. Plantea la capacidad del ser humano de comprenderse a sí mismo y al mundo a través del lenguaje. Como dice Ricoeur, "el hombre no debe perder nada de su fuerza existencial" (Teoría de I, p.103). El acto hermenéutico de "hacer propio lo que antes era extraño" constituye todavía la meta de la hermenéutica contemporánea. Actualizando el texto, el lector del presente se proyecta desde el lenguaje creando nuevos significados.

2.1 La interpretación hermenéutica de Paul Ricoeur.

A partir de los años setenta del siglo pasado, los planteamientos del filósofo y teórico del lenguaje, Paul Ricoeur, parten de cómo usamos el lenguaje en nuestra relación cotidiana, tanto en la expresión verbal como en la escrita. El emisor produce una expresión concreta y singular, con la cual manifiesta una instancia particular de la lengua que llamaremos discurso (decir algo a alguien sobre algo), y que se remite a un receptor. Esta dinámica comunicativa que produce un discurso/texto en el proceso de interlocución emisor-receptor a través del diálogo o la lectura, es lo que interesa interpretar y comprender en este trabajo.

Para Ricoeur, el acto verbal/escrito que produce el discurso genera lo heterogéneo, y por ello el discurso es el espacio interpretativo por excelencia. A partir de estos preceptos, desarrolla la hermenéutica contemporánea que plantea una teoría que abarca la comunicación oral (diálogo). De esta teoría expondremos lo que corresponde a la hermenéutica o interpretación en el texto literario.

Ricoeur pone interés en la aplicación del sentido del texto a la vida del lector, a su incorporación a la experiencia de vida a través de su comprensión. El texto literario, sostiene, produce el efecto estético en el lector desde su propuesta discursiva-pragmática (el enunciado). Proyecta un sentido, una combinación lingüística autónoma y a la vez una referencia, un significado que nos dice algo del mundo, de su proyección social. Esa entidad lingüística y social (del texto literario escrito por un autor) dialoga con el lector.

Cuando leemos, seguimos el trayecto del hablante (narrador) a través de un "sentido", "nos situamos junto al texto", dice Hans-Georg Gadamer, hermenéutico de la escuela alemana. Ingresamos en el trayecto del discurso del texto (sentido y referencia) y eso, continúa Gadamer, es la "esencia de la lectura, lo que la mantiene viva." Cuando aplicamos nuestra experiencia de lectura a un proceso de comprensión, cuando "nos situamos después del texto", es cuando lo interpretamos, es decir, centramos la mirada en la cosa misma del texto y proyectamos algo, alguna idea, que "nunca podemos afirmar que es definitiva" (Gadamer, 1995).

¿Cómo hacemos comprensible el discurso escrito? A través de una dinámica interpretativa aplicable a la obra literaria que, en el trabajo de los grupos de lectura, consiste en entender y desplegar el texto desarrollado por enunciados comentados en las sesiones.

Los pasos interpretativos de Ricoeur funcionan, como queda dicho, en un proceso circular cuyo eje central es el acto de la comprensión del texto. De la comprensión se parte hacia la interpretación que deviene en secuencia comprensión-explicación-interpretación. De esta manera, se articula el acto de interpretación en sí mismo.

Ampliamos las tres instancias presentes en la teoría de Ricoeur:

2.1.1 El momento de la comprensión.

Que es cuando leemos la obra literaria desde una “ingenua captación” de los sentidos parciales del texto, desde una aproximación general de tópicos, a partir de los cuales construimos la totalidad del texto como síntesis. Este recorrido metodológico nos devela una composición, una forma de discurso emitida por el intérprete, llamada conjetura, una presunción que surge del intercambio de opiniones que discurre hasta encontrarse con el siguiente momento.

2.1.2 El momento de la explicación.

En el transitar del momento de la explicación, seguimos la dirección del sentido del discurso (obra literaria) en el plano semántico, descomponiendo las partes (análisis); lo comprendemos como una totalidad individual. Como dice Ricoeur, “explicar, explicar para comprender mejor”. Mientras más graficamos el sentido –que es el motor de la estructura lingüística– y partes del discurso, validamos de manera más eficaz las primeras conjeturas. Esa validación es el momento de transición de la explicación hacia la interpretación.

2.1.3 El momento de la interpretación.

La discusión que se da en el seno de los grupos de lectura se activa por el enlace de la conjetura, que espera la validación, “no para sostener un enunciado rotundo, sino para presentarlo como una lógica de probabilidad” (Ricoeur, 2001), es decir que lo que vamos a construir o proyectar es algo que conocemos de nuestra experiencia. En este proceso (que también se lleva a cabo de manera individual), dice Ricoeur, radica la efectividad de esos enunciados.

Emitimos un criterio basado en ambas fases del proceso y nuestras proyecciones subjetivas y objetivas se efectivizan en el contexto del comentario. En la discusión y la divergencia de criterios reconstruimos un espacio de

“semántica profunda” propicio para justificar las potenciales interpretaciones y, sobre todo, abrirnos a la referencia del texto, a lo literario, a la construcción de significados que abren el mundo del texto y del cual el lector se apropia (referencia ostensible).

3. Aplicación de la teoría de la interpretación hermenéutica, de Paul Ricoeur, en clubes de libros.

La teoría de la interpretación de Ricoeur puede aplicarse en clubes de libros y ajustarse a los diferentes niveles de dominio de herramientas que cada uno maneje para el comentario literario. A continuación, nuestra propuesta para el trabajo con un grupo de nivel intermedio:

3.1 En el momento de la comprensión.

Este primer momento arranca de la puesta en común de la experiencia personal de la lectura solitaria, de parte de las integrantes, con el objeto de introducir una idea esencial, sobre las cuales la facilitadora conduce hacia las primeras conjeturas mediante consignas que varían según los requerimientos de cada novela. Las consignas pueden consistir en: la lectura de un párrafo referente de los comentarios que se generen, inducir a la ambientación histórica, plantear consignas relacionada con alguna teoría literaria, etc.

En esta primera etapa de la comprensión identificamos (facilitadora y asistentes) el tema, primera aproximación “como captación ingenua del sentido del texto en su totalidad” (Ricoeur, 2001), a partir de los enunciados articuladores del comentario que da la facilitadora, y que apuntan a sintetizar muy someramente la historia que se cuenta y a destacar los principales aspectos de los personajes.

De este momento deben surgir dudas (cuestionamientos), y sobre ellas se abre el comentario, multiplicando las opciones de interpretación.

3.2 En el momento de la explicación.

Dice Ricoeur que esta etapa de la comprensión es muy compleja, porque nos enfocamos en procedimientos específicos, como identificar las partes del texto y señalar la dinámica interna de las palabras. En realidad, el lector intérprete literalmente se sumerge en el texto. Por eso necesitamos algunos fundamentos básicos (pastillas teóricas) para guiarnos hacia los sentidos (semántica).

En este segundo momento, los cuestionamientos surgidos en la instancia anterior, pueden quedar momentáneamente suspendidos. La facilitadora esquematiza (a veces mediante dibujos) en un papelógrafo el aspecto que se vaya a trabajar en esa sesión. Por ejemplo, grafica o esquematiza:

- El aspecto seleccionado de la novela: secuencia de la trama o distribución de los niveles de tensión e identificación del momento culminante.
- Ubicación y punto de vista de la voz narrativa.
- Modos narrativos en varios fragmentos de la novela: discurso directo, indirecto.
- Acciones de los personajes: actuantes y subordinados.
- Tonos y recursos retóricos (enunciado metafórico) y prácticas discursivas en el recorrido narrativo: intertextualidad, parodia, pastiche, collage.

Cualquiera que sea el aspecto elegido, el efecto estético de las palabras siempre tendrá especial atención.

De darse el caso, se establecen relaciones entre el texto literario con producciones (textos) fílmicas, pictóricas y musicales.

3.3 En el momento de la interpretación.

El círculo hermenéutico se cierra con la apropiación del texto a través de la exposición y el intercambio de criterios entre asistentes y facilitadora. Se identifican ideas predominantes, conjeturas relevantes en términos de Ricoeur, que conducen hacia "el mandato del texto", hacia la validación como una lógica de probabilidades de los sentidos de la obra.

Esta identificación es la que inicia el recorrido hacia nuestra posterior propuesta de la frase estelar, como veremos más adelante.

Reinterpretamos, entonces, ese proyecto estético, creando una referencia que pueda mostrarse (ostensible), producto de la lectura interpretativa. Frente a este ejercicio interpretativo, tal como señala Ricoeur, podemos errar o acertar. Lo valioso radica en la proyección de esa idea como propiciadora de la interlocución hacia nuevas búsquedas de sentidos.

Previo a la sesión, y de acuerdo a los objetivos planteados, la facilitadora ha analizado la relación entre los modos narrativos y los enunciados temáticos, con miras al arribo de la validación mediante una frase principal/estelar.

En el desarrollo del este tercer momento de una sesión del club, la facilitadora plantea preguntas o da consignas para cerrar el proceso interpretativo del texto literario, como las siguientes:

- Lea y comente algún párrafo del texto que usted considera confuso o contradictorio en cuanto a la intención referencial de la novela.
- Lea y comente algún párrafo que proyecte una manera de ver el mundo.
- ¿De qué manera influye el texto en su visión del mundo?
- ¿Qué relaciones encuentra entre el contexto en el que se desarrolla la ficción y otros contextos de la realidad?

4. La frase estelar.

A esos tres momentos de la interpretación hermenéutica de Ricoeur, hemos incorporado un elemento adicional, producto de la experiencia de nuestro trabajo en clubes de libros: la frase estelar.

Definimos la frase estelar como una referencia ostensible que apoya el desarrollo de la dinámica interpretativa y, de cierta manera, mide la experiencia lectora. Surge en el primer momento de la interpretación, en la captación ingenua de la primera lectura, cuando nuestra mirada la subraya, muchas veces a nivel inconsciente, para someterla posteriormente a escrutinio, en la sesión.

En el momento de articular referencias y significados de la obra literaria, la frase estelar detectada por las asistentes se comparte de manera voluntaria y, en ocasiones, se fundamenta. La puesta en común de la frase estelar implica una ganancia, en cuanto a que nos acercamos un poco a las lectoras como intérpretes y protagonistas; promueve la interlocución y a la vez concreta la apropiación de los sentidos del texto. No obstante, la frase estelar no es la misma para cada integrante y el intercambio de propuestas conlleva una carga anímica, una subjetividad que mueve a la aceptación o al rechazo de otras propuestas. Corresponde a la facilitadora conducir hacia una conclusión final, aunque sea una idea que deje abierta muchas interrogantes.

5. Aplicación de la teoría de Ricoeur y de la frase estelar en la lectura compartida de tres novelas latinoamericanas en clubes de lectura.

Para trabajar nuestra propuesta de dinámica en clubes de libros, hemos seleccionado tres novelas latinoamericanas publicadas en los inicios del nuevo milenio que estamos viviendo. Dos son las razones que nos movieron a esta selección:

- a) La proximidad de la obra con lectores y lectoras contemporáneos nos permite abreviar cada análisis al no tener que incluir el trabajo que debe hacerse con la información del contexto del autor y de la obra.
- b) El trabajo del análisis del discurso es mucho más efectivo si se hace en su lengua original.

Las tres situaciones de análisis que vamos a desarrollar, corresponden a sesiones hipotéticas en las que la protagonista va a ser la facilitadora. Es decir, omitiremos las intervenciones de las asistentes, aunque serán señaladas de manera general en textos en cursivas encerrados entre paréntesis. Nuestra intención es mostrar posibles recorridos que las facilitadoras pueden realizar en sus sesiones de trabajo con el club, lo que, de ninguna manera excluye esta aplicación en otros espacios para el comentario o el análisis literario.

Para simplificar la redacción, al referirnos a la facilitadora lo haremos mediante una "F"; al referirnos a las asistentes, lo haremos con una "A". Para abreviar el texto mediante elipsis en el discurso de la facilitadora, usaremos puntos suspensivos. Y, finalmente, lo que va entre corchetes corresponde a explicaciones de las autoras.

En los modelos de sesiones que vamos a desarrollar no se hablará de miembros del club del libro, sino de asistentes, puesto que solo las que llegan a la sesión tienen la oportunidad de ser parte activa de la interacción.

Las citas que transcribimos en los puntos 5.1, 5.2 y 5.3 pertenecen a la novela objeto de análisis. Los datos bibliográficos se encuentran en la sección correspondiente, al final de la monografía.

5.1 Aplicación de la teoría de Ricoeur y de la frase estelar en la lectura de *Melodrama*, de Jorge Franco.

Instalada la sesión, con la mirada atenta de las A, F da inicio al primer momento del círculo interpretativo mediante una consigna motivacional:

–“Después de cerrar el libro el lector ideal siente que si no lo hubiera leído, el mundo sería más pobre” [cita tomada de Alberto Manguel, en *Notas para una definición del lector ideal*]. ¿Sienten propio este enunciado del argentino Alberto Manguel, después de la lectura de *Melodrama*?

(Participan las A mediante lluvia de ideas. F toma nota en su mente de lo que se dice.)

–¿La imagen de la portada influyó de alguna manera en la lectura?

(En el caso específico de esta novela, podría notarse cierta incomodidad y corresponde a F generar un ambiente de confianza para disminuir una posible inhibición.)

Este intercambio inicial, en el que se recoge la experiencia personal de la lectura solitaria, nos remite a una historia que no tiene pies ni cabeza, una burundanga de frases. Interviene, entonces, F, para organizar la síntesis de la historia sobre la base de las exposiciones, y reforzar de esta manera la comprensión:

–En París, Vidal y Perla [madre e hijo] urden un plan para heredar la fortuna del conde Cressay, a su muerte, pero la enfermedad de Vidal se interpone. En espera de su muerte, Vidal recuerda su vida. Esa mirada narcisista, lejana y cercana a la vez, enuncia la intriga ¿Dónde está Vidal?

(Primeras conjeturas.)

F lee fragmentos de la obra para señalar y sustentar la intención narrativa. El ejemplo también sirve para reconocer en Vidal, narrador-personaje, una voz melodramática y narcisista:

– “La muerte que me espera, <<*la mort m’attend comme une princesse à l’enterrement de ma jeunesse*>> ... ¿cómo anuncia uno que se va a morir?”
“¿Cómo voy a contar la noticia de mi enfermedad?”

“Yo de cinco años, de once, de dieciocho, fumando, riendo, yo en mi primera comunión, con amigos, con Perla, con el conde, con Suzanne, yo disfrazado de torero.” ... “El altar crece cada día con un detalle, un santo nuevo, una vela más, con cualquier cosa que me recuerde. Ella reza ante él para que yo aparezca pronto y desde él yo imagino cómo vive Perla sin mí.”

(Se continúa con las primeras conjeturas y F orienta hacia el señalamiento del tema o temas de la novela. Salen a relucir: vida/muerte, narcisismo, Colombia en la época de Escobar, emigraciones, telenovelas.)

– Cuando Vidal llegó a la fiesta de Perla, ¿lo reconocieron?

(Esta pregunta se formula con la intención de despertar inquietudes y dejar las conjeturas suspendidas, para retomarlas en el tercer momento.)

Finalizado el primer de la comprensión, se da paso al segundo momento, el de la explicación, mediante la presentación de una cartulina con figuras de recortes de revista, que reflejan los atuendos y las poses de los personajes de la novela. Debajo de este *collage*, reza la siguiente cita:

“Recortando y pegando, Perla juntaba a los vivos con los muertos, armaba la posteridad a su antojo, mezclaba lugares, creaba una nueva realidad”.

– Así, la literatura hace teoría, plantea sus procesos creativos objetivados por el discurso (*observan y comentan el collage. F explica aquí diferentes técnicas o “pastillas teóricas”: collage, pastiche, copia, intertextualidad y, posteriormente, alguien lee la cita transcrita. F continúa:*). Explicando la senda de los verbos, comprendemos los movimientos del relato, la referencia hacia una técnica narrativa que constituye el hilo conductor: el *collage* narrativo ... Otro elemento

importante es el tono de los enunciados y la teatralidad de los discursos (*ampliación teórica*).

A continuación, proyecta en *Power Point* un esquema con las características de la narrativa de los últimos veinte años, el posboom.

–¿Cuál creen ustedes que sea el proyecto latinoamericano de esta nueva sensibilidad del posboom, a partir del discurso narrativo en *Melodrama*?

(Intervienen las asistentes. F recoge las ideas expuestas y expone:)

– ... La voz narrativa comprime los acontecimientos desde una actitud de descarte, que transgrede desde la palabra. La teatralidad exagerada y telenovelesca, y lo camp [modo de deleitarse sin enjuiciar] son las principales características del discurso en *Melodrama*. ¿Dónde está Vidal? En todo el texto: “El niño se quedó mirando la foto y dijo cuando sea grande voy a vivir en París. Todavía no sabía dónde quedaba pero se puso la revista en el pecho y repitió ¡París! Se puso de pie y gritó ¡París, París!” ... “con cara arañada por sus propias uñas, repetía yo sabía, yo sabía” ... “Perla suelta cachetada escandalosa.” ... “Perla fuma con arrogancia.” ... “con un dedo se limpia el lagrimón. ¿Cuándo vas a volver? ... Vidal, nombre sacado de una telenovela.” ... “Arqueó la boca y las cejas para fingir.”

(Las A acotan sus impresiones y establecen relaciones entre las citas leídas y la teoría de lo camp y el melodrama.)

–¿De qué manera influye *Melodrama* en nuestra visión del mundo?

(Intervienen las asistentes. F recoge las ideas expuestas y expone:)

–¿Qué función narrativa ocupan los espacios del discurso que están entre paréntesis?

(Intervienen las asistentes. F recoge las ideas y expone:)

– ... por lo tanto, el discurso plenamente dialogado entre Vidal y Perla es un espacio sosegado donde se reflexiona acerca de los acontecimientos, es el

espacio que intenta resolver la ubicuidad de Vidal. Busquemos ejemplos en el texto. Veamos en la página 102:

“(–¿En qué estás pensando? –me pregunta.

–En nada –le digo. Ella se queda mirándome con desconfianza.

–Eso no es verdad. Algo estás tramando.

–Estoy escribiendo.

–No te creo –me dice).”

(Intervienen las asistentes. F recoge las ideas expuestas y expone:)

–Mediante un discurso reflejo, el narrador da curso a los acontecimientos y mantiene la intriga de su presencia paradójica en el relato. Contribuye a la desorganización del mundo que narra utilizando un ritmo acelerado, no hay que perder ni un minuto, acumula historias (¿está escribiendo?), mezcla temas como Perla colecciona fotos de Vidal, es una carrera contra la muerte (agoniza) y contra la vida sin Vidal:

Una mujer escupe en uno de los dos platos que sirve y los domingos siempre sale temprano a la misma hora, yo creo que para misa. Perla le mostró a un adolescente cómo hacerse hombre; Dayessi se le insinúa a un cajero francés; tío Amorcito le enseñó a un muchacho cómo ser también mujer; un fanático mató a John Lennon para demostrarle cuánto lo amaba; Ilinka tenía razón: hay gente a la que el amor le da por hacer cosas raras.

(Finalizada la lectura de la cita que corrobora el enunciado anterior, F retoma los comentarios y sintetiza las conjeturas relevantes y, a partir de ahora, conducirá la sesión hacia el mandato del texto, que corresponde al momento de la interpretación, para lo que se valdrá de lo que hemos denominado frase estelar.)

–¿Qué significado tiene el asomarse en la ventana? ¿Qué nuevo sentido cobra ese “cómo voy a contar la noticia de mi enfermedad”?

(A partir de las respuestas, deben surgir las propuestas de frase estelar. Por ejemplo:)

“Tal vez mi error ha sido mezclar en la historia a los muertos con los vivos. Pero cómo no hacerlo si la muerte es la que ha ido abriendo el camino que ahora voy recorriendo. Sólo ella puede trazar destinos, al fin y al cabo todos los destinos y caminos terminan en ella.”

“Volví a la ventana pero ya no había nadie, ni siquiera las manos sobre el teclado ni la luz que lo alumbraba, nada que me ayudara a convencer a Ilinka cuando le dije, ahogado en mis propias palabras: creo que también soy parte de otra historia.”

5.2 Aplicación de la teoría de Ricoeur y de la frase estelar en la lectura de *Elena Sabe*, de Claudia Piñeiro.

Se instala la sesión y F inicia el primer momento de la aproximación hermenéutica, que corresponde a la comprensión ingenua:

–¿Cuáles son las primeras impresiones de la lectura de *Elena Sabe*?

(Las opiniones se centran en la descripción de la enfermedad de la protagonista y las impresiones que causó en las A el deterioro de su cuerpo. En sus comentarios afirman haberse sentido muy conmovidas por estos dos aspectos. F propone revisar bien los hechos a partir del siguiente resumen:)

–Elena, de sesenta y tres años, sufre de Parkinson. Está en una etapa avanzada cuando su hija, Rita, se cuelga del campanario de la iglesia. Elena se niega a aceptar el suicidio y recurre a varias instancias sin los resultados que persigue. En el recorrido narrativo de la búsqueda de un responsable de su muerte, conocemos la relación compleja y poco afectiva que existió entre ella y su hija. Va donde Isabel para que la ayude a buscar la verdad que quiere, pues

considera que tiene una deuda con ella. Veinte años atrás, Rita le impidió que abortara.

(Primeras conjeturas.)

–La pérdida de Rita lleva a Elena a reconocer que no tiene un nombre, una identidad, por eso busca en sus recuerdos su imagen y recorre los pasos hacia Isabel para saber otra verdad: ¿Quién soy ahora? ¿Quién fue Rita? ¿Quién es Isabel? Remitámonos a la novela. En la página 66: "¿Seguirá siendo madre ahora que no tiene hija?", se pregunta. ... ¿pero puede la muerte haberse llevado no sólo el cuerpo de Rita sino también la palabra que la nombre a ella?" En la 73: " ... ¿qué nombre tienen las mujeres a las que se les murió un hijo?, no soy viuda no soy huérfana, ¿qué soy?" Página 79: " ... y Rita es una vaina sin semilla que no nos puede cumplir la posta para la que vino al mundo." Y en la 122: " ... ¿habrá lugar en un cuerpo doblado para albergar un hijo?, ¿podrá pujar? ... Se preguntó si cuando nació Rita ella ya tendría dentro esa puta enfermedad puta sin saberlo, como una semilla, esperando caer en tierra fértil para fecundar."

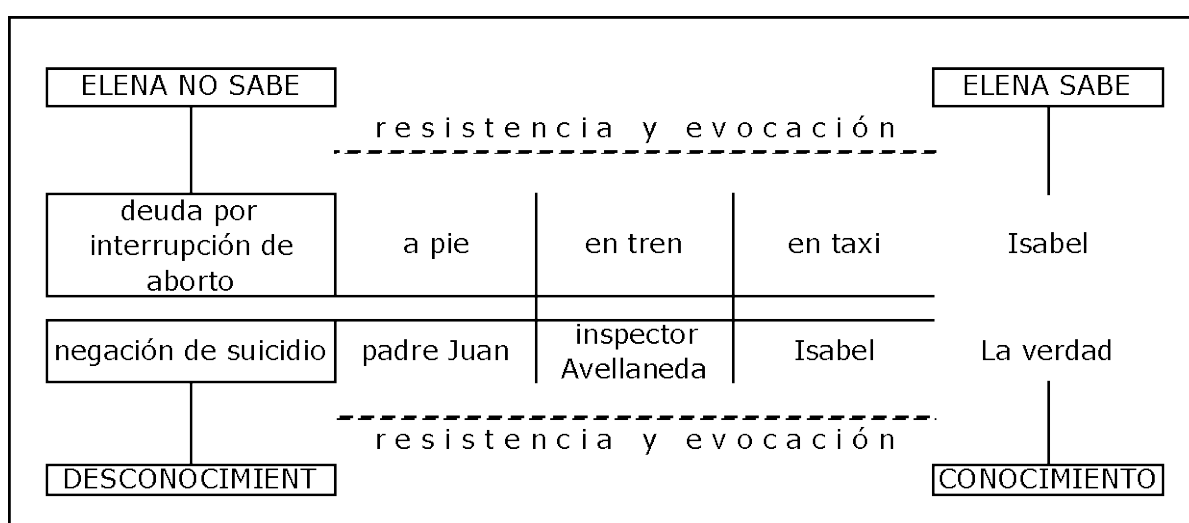
(Se continúa con las primeras conjeturas y F orienta hacia el reconocimiento de ejes temáticos de la novela. Se concretan en: mandatos sociales > < deseos personales, cuerpo > < mente, nombre > < vacío, y F refuerza:)

–En la travesía de la búsqueda de la verdad, opone sus criterios a los discursos religioso y científico, que ponen nombres e instituyen maneras de pensar. En el recorrido que hace hacia la casa de Isabel para que la ayude a encontrar la verdad sobre la muerte de su hija, va reconstruyendo la historia de su relación antagónica y carente de afecto con Rita: "Discutían como si cada palabra lanzada fuera un látigo, primero pegaba una, luego la otra." Aunque también "Prefiere su insulto a su ausencia pero sabe que no importa lo que ella prefiera porque la muerte se llevó su posibilidad de elegir." Bordea la maternidad desde el vacío de ese otro cuerpo (Rita) que la completaba. Al llegar a casa de

Isabel en ese recorrido que hace con tanto esfuerzo, primero a pie, luego en tren, después en taxi, ¿cuál es la verdad que encuentra?

(F formula esta pregunta, no espera respuestas sino que distribuye el siguiente esquema que ha llevado en fotocopias a la sesión. De esta manera, las conjeturas quedan suspendidas.)

Finaliza aquí el momento de la comprensión, y se da comienzo al segundo momento, el de la explicación, a partir del siguiente cuadro preparado por F, y distribuido en las fotocopias:



–Veamos qué hay en esta hoja.

(Las A revisan el esquema en silencio. F les concede aproximadamente un minuto para que lo revisen.)

–¿Qué vemos aquí? La novela está estructurada en tres partes que marcan el tiempo del relato: el recorrido a pie, el recorrido en tren, el recorrido en taxi. Estos tres momentos están señalados por la hora de la toma de la pastilla, que le permite a Elena continuar moviéndose. ¿Moviéndose hacia dónde? Hacia la búsqueda de una verdad que espera encontrar con ayuda de Isabel. Va porque necesita de su cuerpo, otro cuerpo que la ayude a moverse, como antes el cuerpo de Rita. “¿A qué vino a mi casa, señora?”, le pregunta varias veces Isabel a Elena. En la página 151 podemos leer: “Como su hija, que ni me conocía, su

hija que no se atrevió a ser madre, pero dispuso de mi cuerpo como si fuera de ella, así como hoy usted, que no vino a saldar una deuda, sino a cometer el mismo delito, veinte años después. La mira y repite, usted vino a usar mi cuerpo."

(Las A intervienen con la lectura de varias citas de la novela, en las que se habla de la necesidad del cuerpo para "ser" y las van comentando. A modo de ejemplo, solo transcribiremos una: "¿Se puede ser algo sin cuerpo que obedezca? ... ¿Qué es uno cuando no es su brazo que no se mueve para calzarse una campera, ni su pierna que no se eleva en el aire...? ... Si uno no tiene un rostro para enfrentar el mundo, ¿qué es? ¿Uno es el cerebro, que no puede mandar a nadie pero sigue pensando? ¿O es el pensamiento mismo...?". F retoma la palabra:)

–Entonces, tenemos que Elena va a buscar a Isabel para disponer de su cuerpo para llegar a la verdad, como pago de una deuda. Pero, veamos cómo se articulan las palabras en el discurso artístico de la novela. El discurso discurre atropelladamente como una letanía. El lector sigue la secuencia mental y a la vez el ritmo lento y difícil de las acciones de Elena.

Si se remiten al esquema de la hoja, verán que, en los tres momentos del trayecto, en el discurso artístico de la novela las palabras se articulan en función de dos acciones: evocar y resistir. Evoca la historia de su enfermedad, y resiste a dejarse vencer por ella. Evoca la relación con su hija y se resiste a aceptar el suicidio. Evoca a Isabel, que al fin y al cabo considera que tiene una deuda con ella, y se niega (se resiste) a comprender sus razones de veinte años atrás. Gracias a estas evocaciones sabemos que se rebeló ante las palabras del padre Juan y ante las del inspector Avellaneda que le decían que debía resignarse. Elena decide no resignarse en esta ocasión. En sus evocaciones nos hace conocer que para no contrariar la voluntad de su marido había acatado la religión católica

sin cuestionárselo, había aceptado la maternidad como un mandato natural, y había renunciado a tener gatos, que tanto le gustaban, al punto de ni siquiera permitirse tocarlos. Ahora Elena se cuestiona. En este trayecto podemos leer la transformación por la que va atravesando desde el momento de la muerte de Rita hasta su conversación con Isabel. Pero, el giro radical se da ¿cuándo?

(Las A intercambian ideas, buscan la respuesta en la novela, se remiten a citas. F retoma la palabra y con ellas da paso al tercer momento, el de la interpretación.)

–Abran el libro en la página 148 y leamos lo que dice Isabel:

Qué absurdo que usted pensara que yo me sentía en deuda con su hija, qué absurdo que durante veinte años usted creyera algo tan distinto de lo que yo creo, y que yo siguiera mi vida y usted la suya, construyendo el pasado, construyendo ese día, esa tarde, como si no hubiéramos estado juntas en el mismo lugar y en el mismo tiempo.

A partir del momento en que Elena se entera de las poderosas razones que llevaron a Isabel a optar por el aborto, entra en una gran confusión y llora. Tendrá que replantearse no solo lo que fue su relación afectiva con Rita, sino que tendrá que hacer encajar el aborto de Isabel en su concepción de la maternidad. Tendrá que reflexionar en torno al hecho de que ella ha sido parte de las mismas imposiciones sociales y religiosas a las que se resistió en sus evocaciones en el camino andado. En la página 157, Isabel le dice:

... yo necesité que la menstruación se retirara y que el resultado del laboratorio diera positivo para saber, por qué no piensa qué prueba le habrá puesto la vida por delante a su hija para que a pesar de creer que jamás se acercaría a una iglesia, un día como ése, lo haya hecho, haya decidido caminar bajo los rayos y los truenos que según ella podían matarla, tal vez, hasta haya buscado precisamente eso, lo que temía, que uno de esos rayos

la partieran al medio, y al no conseguirlo, al llegar mojada pero viva a ese lugar que le mintió, eligiera subir al campanario, intentara hacer un nudo que nunca sospechó que sabía hacer, se pusiera una soga al cuello y se colgara.

Es aquí cuando se da el gran giro, cuando Elena tiene que deshacer el camino andado. Se da cuenta de que su punto de partida había sido el desconocimiento, y que la verdad que necesitaba saber era otra. Esta nueva verdad permite a Elena reconocer a su hija y a la mujer que tiene al frente en una nueva dimensión, compleja, pero mucho más humanizada. Con este nuevo conocimiento, Elena se abre a la afectividad.

Lo que le dice Isabel la conmueve hasta la imposibilidad de articular palabras. " ... son tantas las palabras que llegan a su cabeza al mismo tiempo, que se enredan ... y terminan perdidas o muertas antes de que Elena pueda pronunciarlas, entonces no dice, no responde, no sabe, o porque ahora sí sabe, no dice, no responde, sólo acaricia ese gato."

(Finalizada esta intervención, dos A solicitan la palabra para proponer la frase estelar. Se aceptan las dos propuestas:)

"Uno recién sabe frente a la vida, la vida es la gran prueba de nosotros mismos."

"No le crea a la gente que nos pone nombre."

5.3 Aplicación de la teoría de Ricoeur y de la frase estelar en la lectura de *Frágiles*, de Carolina Andrade.

(Se inicia la sesión. Las A inician espontáneamente sus comentarios. F guarda silencio mientras se dirige al proyector de computadora y, sin decir nada, la imagen de una litografía de Maurits Cornelis Escher, artista holandés. Las A miran la imagen y cesan los comentarios.)

–Observen la imagen. ¿Qué hay en esa imagen?



Christie's: <http://www.christies.com>

(Las A conjeturan. F no interviene. Solo dice una frase motivadora:)

–Hay que “mirar bien” para encontrar una imagen escondida que subyace y proyecta varias interpretaciones.

(Intervienen las asistentes. F recoge las primeras conjeturas y expone:)

–Las palabras, el discurso de *Frágiles* nos dice algo que va más allá de la historia que se cuenta, de lo anecdótico. Hay que descifrar la clave de la novela. Veamos, ¿qué nos cuenta la novela? Como bien dijeron ustedes, es una historia de amor que se origina en la niñez y llega hasta la edad adulta de sus protagonistas, Cecilia y Bruno. Cecilia es una mujer creativa, tiene una imaginación desbordante. El discurso que la describe está plagado de formas, colores, imágenes poéticas. Bruno es analítico, es un matemático. El discurso que lo describe se vale de términos más denotativos. Fernanda, hermana de Cecilia, en la niñez es mediadora de la pareja y es consejera de su hermana en la edad adulta. ¿Qué temas se plantean a través de estas relaciones?

(Intervienen las asistentes. F recoge las ideas expuestas y les da unidad:)

–Los temas de la amistad, el amor y la muerte (de la madre) prueban la fragilidad y la resistencia en el recorrido de la relación de Cecilia y Bruno. ¿Cuánto podemos resistir en las desilusiones, la enfermedad, las traiciones?

Se crea un consenso sobre lo que se ha dicho y F da paso al segundo momento, el de la explicación, mediante varias preguntas que formula con la intención de conducir a las A hacia la estética del discurso.

–¿Cómo trabaja el lenguaje la voz narrativa?

–Examinemos lo poético: “Cecilia besó las manos frías de su madre mientras, renunciando a una orilla, todos los colores se retiraban sin prisa, rendidos. La señora Vélez murió.”

–¿Qué es la metáfora?

(Las A desconocen lo que es una metáfora.)

–Una metáfora consiste en juntar dos unidades predicativas que comúnmente no se relacionan, más bien se excluyen [responde preguntas y amplía la explicación sobre la metáfora]. En el discurso de *Frágiles*, se relaciona la naturaleza humana de los protagonistas con el vidrio. El vidrio como elemento resistente y frágil a la vez; pero también reciclable. Por lo tanto, nos habla de fragilidad y renovación.

F proyecta varias citas que ilustran el proceso de la relación de la pareja y cómo el discurso va configurándolos como personajes:

“El colegio se asienta en el centro de la ciudad como un dado verde de tres pisos de altura que, al ocupar casi una manzana, contraría las primeras aspiraciones *wallstreetsenses* del sector.”

“ ... un diminuto universo [de Cecilia] limitado por papel crepé de vivos colores.”

“La etapa de deambular por el barrio con otros chicos en busca de diversión había concluido y Cecilia se quedó con líneas y colores para armar sus particulares escenarios de juego.”

“La familia [de Bruno] que lograron construir en Costa Rica fue extremadamente densa, como un cuerpo celeste de enorme fuerza gravitacional que lograba deformar el espacio y el tiempo, casi vivir en el pasado, casi no vivir con segundos prolongados hasta donde ya no da la vista.”

“Bruno no sabía qué tipo de transacción debía iniciar para adquirir a Cecilia.”

“A Bruno le intrigaba que, fuera del trabajo, con frecuencia el discurso de Cecilia no estuviera encauzado por la lógica, la eludía quién sabe por qué vericuetos y, sin embargo, siempre llegaba al lugar donde cualquier razonamiento la hubiera conducido en forma rectilínea.”

“Así que Bruno se concedió saltarse un resto de cavilaciones y mas bien dedicarse a encontrar fórmulas de acortar distancias entre ella y él.”

(Se leen las citas y se hacen los comentarios en torno a la manera en que el discurso y los personajes se entrelazan. F recoge y sintetiza:)

–La subjetividad y la objetividad se entrelazan en el idilio caracterizando a Cecilia con lo creativo y a Bruno con lo analítico. La mezcla de discursos de las matemáticas (analítico) y de diseño artístico (creativo) constituyen el modo estilístico a través del cual el lector comprende a los personajes y la evolución en las diversas etapas de sus vidas. El lenguaje juega y crea combinaciones. Ahora bien, leamos el epígrafe con que se inicia la tercera parte de la novela: “*El vidrio se rompe con fractura concoidea (en forma de conchas de mar).*” ¿Por qué este epígrafe abre la tercera parte de la novela? ¿Qué sentido tiene?

(Las A intervienen con opiniones y lecturas de fragmentos que den sentido a ese epígrafe de la novela, hay intercambios de opiniones. Al principio no hay un consenso. Solo cuando se llega a él, F proyecta el siguiente esquema:)

SENSACIONES Y EXPERIENCIAS QUE RELATAN FORMAS CONCOIDEAS
Sensación de soledad y fragmentación subjetiva: distanciamiento con Bruno.
Experiencias definitivas: muerte de la madre.
Experiencias desestabilizadoras: unión de las dos anteriores.
Experiencias renovadoras: nacimiento de su hija y, posteriormente, de su nieta.

(Las A leen el esquema y lo redondean con comentarios.)

Nos encontramos, entonces, en el tercer momento del análisis, el interpretativo. A partir de ahora, las preguntas que formule F tienen como objetivo llegar a la identificación de la frase estelar.

–Volvamos a la imagen inicial, al cuadro que proyectamos. En él encontramos tres planos: el superficial, el subyacente, y otro que está por encima de la superficie, pero que se proyecta desde ella. Estos tres planos los podemos encontrar también en *Frágiles*, como en toda obra literaria. Hemos identificado en la novela el plano superficial, que corresponde a la historia; y el subyacente, que corresponde a lo que va más allá de lo que dicen las palabras, aquello que subyace en la historia mediante el discurso literario. ¿Qué es aquello que refleja la obra, hacia dónde nos conduce la “mirada” el efecto de la obra literaria?

(Se intercambian opiniones y comentarios hasta que dos asistentes proponen leer la que consideran la frase estelar de la novela:)

“Hay situaciones que no son susceptibles de expresarse ni en ecuaciones ni en imágenes y quedan ahí, como pequeñas perturbaciones en las historias personales.”

" ... profundizar, ver lo que los demás no ven."

La mayoría se queda con la primera propuesta.

Capítulo IV. PROCEDIMIENTOS PARA UN TRABAJO CON TALLERES DE LECTURA LITERARIA

En este capítulo vamos a presentar una propuesta procedimental de trabajo para la facilitación de talleres de lectura literaria. Fundamentadas en nuestra experiencia como facilitadoras, elaboraremos un plan de actividades para las seis primeras temporadas de taller con un grupo hipotético inicial en esta actividad, cuyo promedio de miembros se presenta sin herramientas conceptuales para el comentario literario. El plan va antecedido y precedido de consideraciones generales para su desarrollo.

Previamente plantearemos nuestra conceptualización de talleres de lectura literaria, fundamentaremos su aplicación como modalidad operativa en un grupo de lectura y ampliaremos el rol y las funciones de la facilitadora señaladas ya en el capítulo II.

1. Conceptuación y características de los talleres de lectura literaria.

Concebimos los talleres de lectura literaria como un tiempo-espacio de interacción, en el que un grupo, preferiblemente conformado por un máximo de 15 personas, confluye libre, voluntaria y disciplinadamente, para trabajar y desarrollar destrezas en la construcción de sentidos de obras literarias, sin esperar a cambio un reconocimiento o valoración de tipo académico.

1.1 Modalidad operativa de los talleres de lectura literaria.

El diccionario de la Real Academia contempla tres acepciones para la palabra taller: 1) Lugar en que se trabaja una obra de manos. 2) Escuela o seminario de ciencias o de arte. 3) Conjunto de colaboradores de un maestro.

Debido al carácter inherente a este término de trabajo en colaboración de grupo, la pedagogía lo integra como uno de los métodos activos del aprendizaje, en el que la práctica y la teoría se unen como fuerza motriz.

La inclusión del método de talleres en el aula permitió desarrollar prácticas integradoras en un ambiente de equipo de trabajo conformado por grupos pequeños que sustituyen, eventualmente, el trabajo individual del alumno o el trabajo magistral o discursivo del docente.

En su ponencia del IX Congreso Nacional de Arquitectos del 2006 en el Perú, Gloria Mirebant Perozo sostiene que:

Un taller pedagógico es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de asignatura que los organice. ... No se concibe un taller donde no se realicen actividades prácticas, manuales o intelectuales. Pudiéramos decir que el taller tiene como objetivo la demostración práctica de las leyes, las ideas, las teorías, las características y los principios que se estudian, la solución de las tareas con contenido productivo. Por eso el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar con el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismo.

Más interesante aún nos resulta la aproximación que hace María Teresa González Cuberes a los talleres: "Me refiero al taller como tiempo - espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización ... [es una] instancia ideal para trabajar los vínculos interpersonales, con los conocimientos, las actitudes y las prácticas" (González Cuberes, 1991). En una entrevista del año 2000, replantea sus propuestas iniciales de 1991: En esencia, dice, los talleres como modalidad operativa ("jamás un método") favorecen " ... el libre flujo de las subjetividades,

nos humaniza y hace más honestos intelectualmente, da entrada al sentimiento, al pensamiento y a la acción tanto en el enseñar como en el aprender. Me opongo a la idea del taller como el lugar del aprender haciendo, nada se puede hacer sin sentir ni pensar al mismo tiempo" (www.noveduc.com).

En concordancia con los planteamientos de González Cuberes, a partir de ahora nos referiremos a los talleres como una modalidad operativa y no como un método.

1.2 Fundamentos para la aplicación de la modalidad operativa de talleres en una agrupación voluntaria para la lectura compartida.

Las agrupaciones voluntarias en talleres de lectura literaria (que, por economía de lenguaje, a partir de ahora también llamaremos talleres literarios o talleres) no pretenden acceder a un conocimiento científico, similar al que se propende en los espacios de educación superior. Los talleres literarios son una respuesta inicial a la curiosidad de sus integrantes y a una necesidad de socializar un aprendizaje también inicialmente intuitivo.

La aplicación de la modalidad del taller en estos espacios de lectura literaria responde a la comprensión de que el aprendizaje en los seres humanos se da como una actividad integradora. El aprendizaje no como mero acto de sistematización de conocimientos, sino también como integración de lo emocional y lo reflexivo.

El resultado de cada sesión de trabajo debe sintetizar, en una especie de confluencias y discrepancias, el hacer (la experiencia del proceso solitario de la lectura), el sentir y el pensar que aporta cada participante en el análisis o comentarios de la obra.

Los talleres deben organizarse desde un enfoque interdisciplinario y globalizador, en el que la práctica de la lectura analítica y reflexiva devenga en la

incursión progresiva de determinadas teorías literarias; y, a su vez, la incursión en las diferentes teorías literarias lleve a las talleristas a desarrollar lecturas desde nuevas perspectivas. Es decir, una permanente retroalimentación lectura-grupo-teoría-lectura-grupo-teoría, y así sucesivamente, en la que todos estos aspectos gozan de la misma relevancia. En otras palabras, el proceso de la lectura individual, la interacción grupal (con todo lo que ella implica) y el conocimiento y aplicación de teorías literarias son equitativamente enriquecedores.

1.3 Curiosidad, aprendizaje socializado y creatividad colectiva.

Quienes realizamos la labor de coordinación o facilitación de un taller literario debemos, ineluctablemente, partir de la premisa de que la inteligencia es inherente a los seres humanos. La primera manifestación de la inteligencia es la curiosidad, y la curiosidad es el camino a la creatividad. El camino que va de la curiosidad a la creatividad está plagado de preguntas. Conocer, aprender, crear y enseñar son una constancia de interrogantes. Conocer, aprender, crear y enseñar son actividades inherentes al ser humano como ser social.

Aunque la facilitadora debe mediar en la construcción de los sentidos de la obra, y para ello debe siempre anticiparse con un esquema a los aspectos más relevantes que casi necesariamente serán objeto del análisis en cada sesión, de ninguna manera podrá considerar que su experiencia lectora ha cubierto todas las posibles interrogantes e interpretaciones. Debemos partir del hecho de que toda obra literaria está sometida a un permanente movimiento, y debemos recordar siempre que el autoritarismo inhibe la capacidad de preguntar, de aportar al grupo, de desarrollar la capacidad creativa. Para ser precisas, inhibe la actividad integradora.

1.4 Rol y funciones de la facilitadora.

En los trabajos en equipo, básicamente el facilitador es quien dirige el flujo de las discusiones y quien se encarga de propiciar el diálogo respetuoso. Para lograr este objetivo, el facilitador debe permanecer neutral en las discusiones.

El rol y las funciones que le competen a un facilitador son extensos y deben corresponderse con el objeto y los objetivos del trabajo del grupo. Precisaremos aquellos que corresponden a las facilitadoras de talleres literarios, adicionalmente a los señalados de manera general en el capítulo II.

Debemos partir de la convicción de que cada persona tiene algo valioso que aportar, aún cuando su ideología o postura política o religiosa no comulgue con la nuestra. La omisión de la contribución y del conocimiento de cualquiera de los talleristas puede mermar el enriquecimiento de la lectura literaria en grupo.

La facilitadora debe tener en cuenta la diversidad cultural y las distintas realidades sociales, valorar las diferencias y transformarlas en elementos constructivos para las diferentes propuestas de lecturas que pueden surgir de ellas.

Debe tener la habilidad de propiciar el diálogo y la reflexión, y estimular la criticidad sobre una base sustentable. Debe poseer la capacidad de mediación y manejo de conflictos, de generar un ambiente de respeto y tolerancia ante la diversidad de opiniones.

Es importante que fomente la identificación y el desarrollo de las fortalezas tanto de manera individual como grupal, así como sus capacidades, facultades, habilidades y potencialidades.

Habiendo precisado estos puntos, podríamos esquematizar el rol y las funciones de la facilitadora de talleres de lectura resaltando los siguientes aspectos:

- Propone y decide con el grupo el eje temático en torno al cual se elaborará

el plan de lecturas para cada temporada, así como los potenciales objetivos (excepto cuando el taller se ofrece desde una institución educativa o cultural).

- Presenta, junto con la propuesta de lista de lectura (puede ser de manera verbal), los objetivos de cada temporada de taller. Es importante contemplar el principio pedagógico que valora los objetivos puntuales (no más de tres por temporada), claros y concisos.
- Orienta en la obtención de los libros o facilita la reproducción del material bibliográfico.
- Media en la construcción de nuevos sentidos de la lectura.
- Fomenta el desarrollo de autonomía y seguridad en la elaboración de los criterios para las propuestas de lectura literaria.
- Ofrece confianza a todos los miembros del grupo a participar de manera equitativa en cada sesión, aún cuando se trate de personas con dificultad para expresarse de manera verbal.
- Estimula el replanteamiento individual, espontáneo y progresivo de las propuestas iniciales de la lectura a partir de lo compartido durante el proceso de interacción de cada sesión.
- Conduce hacia el cierre de los enunciados con frases o ideas completas. Es conveniente que, aunque haya dificultad para expresar una idea, habitúe a las participantes a elaborarlas de la mejor manera posible y a finalizarlas, sin dejar nada por sentado.
- Interviene para explicar, lograr nuevos enlaces y estimular la interacción (el enlace entre lo vivencial, lo afectivo, lo conceptual y lo teórico).

1.5 La participación de las talleristas.

La aplicación de las funciones anteriormente mencionadas obtendrán

resultados satisfactorios siempre y cuando las talleristas cumplan a la par con ciertos requisitos indispensables, como:

- Puntualidad en las asistencias.
- Cumplimiento de la lectura previamente asignada para la sesión.
- Voluntad e interés en la participación de los intercambios grupales.
- Disposición, si se carece de ella, a adquirir, mediante la práctica, seguridad para expresar sus opiniones, aún cuando sean contrarias a las manifestadas por la mayoría.
- Disposición, si se carece de ella, a adquirir el hábito de la argumentación, contraargumentación y revisión de criterios propios sobre la base del proceso de interacción en cada sesión de taller, para ejercer una participación cooperativa en la construcción de los sentidos de la lectura, en un ambiente de cordialidad y respeto.
- Retroalimentación permanente de la teoría que se va insertando para el enriquecimiento de nuevas lecturas.

2. Propuesta procedimental para un trabajo con talleres de lectura literaria.

Tal como dijimos al inicio de este capítulo, presentaremos una propuesta de trabajo continuado desde la facilitación, en la modalidad operativa de talleres, basada en nuestra propia experiencia. Para ello hemos elaborado un plan de desarrollo de actividades posibles llevadas a cabo con un hipotético grupo, desde su conformación en taller hasta que alcanza el nivel adecuado para una lectura autónoma, con criterios apropiados para el comentario de obras literarias.

No nos detendremos a explicar teorías. Partimos del presupuesto de que nuestros/as lectores/as ya las conocen. El propósito de este segundo punto del presente capítulo es elaborar una propuesta de carácter procedimental, más que aplicativo.

Haremos permanentes referencias a la "Guía para el análisis de un cuento", de Cynthia Duncan, catedrática de la Universidad Tacoma de Washington (Anexo 4). Es la elección que hicimos entre las muchas guías que llegamos a conocer, debido a su carácter didáctico y por el amplio espectro que abarca. Sus preguntas pueden servir de orientación para alcanzar niveles de lectura literaria más profundos.

Al igual que en el capítulo anterior, abreviaremos el término facilitadora con una F.

2.1 Conformación de grupos y diseño del plan de lectura.

Cuando una persona es invitada a liderar una agrupación para la lectura y opta por la modalidad del taller, es importante iniciar con un sondeo al grupo interesado, que incluye una dinámica de presentación bastante sencilla. Para ello, se organiza un encuentro previo al inicio del taller.

La información proporcionada deberá permitir a la facilitadora identificar: intereses individuales de lectura y objetivos que se persiguen, bagajes de lectura que portan, motivaciones individuales para integrarse al grupo, origen de la convocatoria, perfil de cada participante, convicción de la mayoría a involucrarse en la actividad y, finalmente, el nivel promedio del grupo en experiencias de análisis literario.

El sondeo debe arrojar luces a la facilitadora, de manera inmediata, para establecer el tipo de lectura que se va a seleccionar. Los ejes temáticos u objetivo central que aglutinen la lista de lecturas deberán ser definidos en esa misma reunión. Asimismo, sobre esa definición, la facilitadora pondrá a consideración del grupo una lista de lecturas y, de acuerdo a las preferencias mayoritarias, elaborará posteriormente su plan.

Establecidas estas preferencias, la facilitadora deberá explicar el proceso de trabajo y los compromisos que se deben adquirir para lograr el éxito del taller. Finalmente, se acuerda la fecha de inicio del taller.

2.2 Consideraciones preliminares a las cinco primeras temporadas.

- Durante algunas temporadas se trabajará de la mano de la guía para el análisis de Cintya Duncan (Anexo 4). Aunque fue diseñada para orientar el análisis del cuento, resulta de mucha utilidad al inicio del análisis de novelas, ya que sirve para recordar a los/as lectores los aspectos narrativos que deben ser atendidos en beneficio de un análisis cabal. La guía debe ser empleada como punto de partida para el intercambio, y nunca como un cuestionario de respuestas parcas.
- ¿Por qué comenzar la iniciación hacia una lectura un tanto especializada con una guía y recomendaciones que conducen al distanciamiento de las lectoras con la obra, cuando hemos insistido en involucrar la parte afectiva? Porque solo con la objetividad que desarrollen con la práctica del distanciamiento, las lectoras podrán aproximarse a las obras literarias con una mirada renovada y enriquecida, mucho más profunda, mucho más amplia. La parte afectiva se trabaja permanentemente desde otras prácticas.
- La formulación de conceptos debe ser muy breve. Por ejemplo: "Los personajes individuos son aquellos que evolucionan, ya sea psicológica o físicamente a lo largo de la narración", "Los personajes tipo son aquellos que solo muestran una faceta de su personalidad." Y si se presenta el caso en el texto que se trabaja: "Extremado este rasgo, podemos hablar de estereotipos." Es preferible que, después de dar un concepto, sean las talleristas quienes propongan los ejemplos. Recordemos que F debe, antes que dar respuestas,

plantear interrogantes. Por lo tanto, podemos concluir con: "Entre las lecturas que hemos hecho, por ejemplo, ¿qué personaje es individuo?" Aunque, por lo general, las talleristas proponen los ejemplos de manera espontánea.

- Para un mejor desarrollo de destrezas y mejor adquisición del léxico especializado, se recomienda trabajar al comienzo con cuentos y, durante algún tiempo, continuar aplicando la misma guía a las novelas. Una vez que se revisa un concepto o una teoría, se incorpora al léxico del grupo y F debe propender a que las talleristas los empleen correctamente y con justa frecuencia. Recordemos que eso es lo que ellas esperan alcanzar.
- Cada sesión deberá iniciarse con una construcción colectiva del sentido del texto, que arrancará de la pregunta formulada por F: ¿De qué se trata el cuento? Es muy frecuente que en los resúmenes iniciales la atención se desvíe hacia detalles que serán motivo de análisis en otro momento o con sus impresiones de lectura o con relaciones de acontecimientos de la ficción con las de sus propias vidas. F deberá tomar nota de ellos (las experiencias personales no se anotan, pero incluso esas sirven en ocasiones para ilustrar ejemplos) para retomarlos como aspectos que merecen la atención, ya que despertó interés en ellas; pero le corresponde reorientar los discursos hacia la precisión.
- El enunciado "eso es extratextual" debe ser formulado con mucho tino y sin cometer excesos, hasta lograr que las mismas talleristas lo señalen a quien tienda a dispersarse. Esta práctica es muy eficiente para desarrollar el hábito de la retroalimentación.
- Es importante registrar el nombre de quien enuncia la idea que se anota, para luego poder decir: "María dijo que... observó que...", "A Cecilia le llamó

la atención tal aspecto. ¿Qué piensan ustedes acerca de eso?”. Contribuye a forjar la sensación de que “mis ideas” son tomadas en cuenta.

- Los grupos de iniciación a la lectura literaria comienzan con reuniones semanales para el análisis de textos breves, desde una perspectiva preferentemente narratológica. Los bloques de preguntas (guía de Duncan) que deben hacerse y responderse para asistir a la sesión se van entregando poco a poco. A mediados de la segunda temporada se podrá entregar la guía completa.
- Es importante que en cada sesión, al menos a lo largo de las cinco primeras temporadas, dos o tres talleristas propongan el análisis de la lectura a partir de pequeñas intervenciones con sus consideraciones en torno a los aspectos narratológicos que les hayan sido asignados por F.

Todas las talleristas deben hacer intervenciones en números más o menos equitativos. Las primeras intervenciones se decidirán entre quienes espontáneamente quieran hacerlas. Llegará un momento en que F deba señalar a quienes aún no han participado y estimularlas a hacerlo. Estas intervenciones forman parte del compromiso que las talleristas aceptaron en la sesión de sondeo, y se podrán llamar “propuestas de lectura”.

De igual manera, en caso de que se presente alguna excusa por la que “no lo pudo hacer”, F deberá propiciar la discusión dirigiendo las preguntas a todas las asistentes. Quien incumple un trabajo, se compromete con el del siguiente encuentro.

- Los aspectos narratológicos se incorporan progresivamente y al ritmo que marque cada grupo. En cada sesión, dos o tres talleristas deberán llevar las respuestas a las preguntas entregadas por F, para plantearlas al grupo. Los análisis de los cuentos deben tomar como punto de partida lo que hayan dicho las exponentes. Las preguntas, refuerzos o discrepancias deben

dirigirse a quien expone, no a F. Ella solo intervendrá para ampliar, reorientar o corregir mediante preguntas que conduzcan hacia una visión más clara respecto a aquello que provoca confusión; y al final para hacer el cierre.

- Los ejercicios de identificación corresponden a una etapa inicial. En la medida en que el grupo evoluciona, se irán transformando en breves comentarios que cada vez irán cobrando más cuerpo.
- F y talleristas deben tener igualmente claro que no es necesario dominar los aspectos narratológicos ya trabajados antes de incorporar otros.
- La información sobre el/la autor/a, su contexto y su obra se ve siempre al final de la sesión, para que no interfiera en la construcción de los sentidos que se va dando a partir de la interacción. El pre-juicio dado por la crítica especializada o por la misma F puede interferir en el proceso colectivo creador de propuestas de lecturas de un texto.

El desconocimiento de esa información contribuye a centrar el interés y la atención en la obra como unidad independiente. Cuando la vida del autor ha influido mucho en su obra, las relaciones pertinentes se establecen al final de la sesión.

Solo cuando se ha alcanzado cierta madurez lectora, se permite introducir fragmentos de lectura de la crítica especializada para concordar o discernir con ella, sobre la base de argumentos sustentables.

En este sentido, la selección de lectura de obras de mayor actualidad permite a las talleristas emitir sus propios criterios sin valerse de una voz autorizada que la respalde.

- El nivel promedio del ritmo con que evolucionan las talleristas es la base sobre la cual se definen las actividades que se realizan en cada temporada.

En este sentido, será correcto hablar de los niveles de evolución del grupo, preferencias de lectura del grupo, etc.

- La modalidad de talleres de lectura ofrece beneficios cuando un porcentaje de la población del grupo es fluctuante. La población estable se enriquece a través del intercambio con mayor diversidad de personas. Cuando hay aspirantes para ingresar a una nueva temporada, su aceptación debe considerar la concordancia de su experiencia lectora con los niveles de lectura alcanzados por el grupo.

2.3 Procedimientos y sugerencias para un hipotético grupo de taller de lectura literaria a lo largo de seis temporadas.

Nuestro hipotético grupo ha sido convocado de manera particular, esto es, mediante un “correr la voz” entre amigas. Las reuniones se harán en casas, de manera rotativa. Cada anfitriona será responsable del refrigerio que se ofrecerá en algún momento de la sesión. Ese momento se acordará al inicio de cada temporada, y deberá corresponderse con las agendas de las talleristas y con la evolución particular de cada grupo.

Cada temporada de taller equivale a diez sesiones de dos a tres horas cada una. Durante la primera temporada las sesiones se realizarán una vez a la semana, a excepción de la última, que se llevará a cabo quince días después de la penúltima. En temporadas posteriores los encuentros serán quincenales y, más adelante, cuando se incursione en lecturas complejas o muy extensas, se podrán llevar a cabo cada tres semanas, máximo.

2.3.1 Primera temporada.

En este punto vamos a desarrollar un esquema de procedimiento de las 10 sesiones inaugurales de un taller. Cada sesión dura de dos a tres horas. Cada

cuento ha sido seleccionado en función de desarrollar plenamente el aspecto conceptual o teórico que vamos a incorporar.

En la medida en que F introduce nuevos bloques de preguntas, las talleristas deberán establecer relaciones entre los aspectos identificados y el efecto que provoca en ellas-lectoras.

La primera sesión se inicia con la sustentación de que toda obra literaria se ubica en el plano de la ficción. En este plano están la voz o voces narrativas, los personajes y el contexto en que la misma ficción se desarrolla. En el plano de lo real está el autor, persona de carne y hueso que vivió o vive en un tiempo y espacio geográfico reales, y cuyo oficio fue o es el de escribir. Este autor es el creador del mundo ficticio que escribe, aunque su ficción siempre va a estar plagada de referentes que le vienen dados del tiempo y el espacio que le tocó vivir, así como de sus experiencias de vida, su propia psiquis, su bagaje de lecturas. Se puede hablar del pacto narrativo.

Por lo tanto, viene bien la frase: "Queda prohibido hablar del autor cuando nos referimos a la voz narrativa, y de personas cuando hablamos de personajes." Esta frase debe plantearse como un desafío que conlleva la tarea del control conjunto de su cumplimiento. F debe propender a que sean las talleristas quienes hagan el llamado de atención a quien cometa la falta (retroalimentación).

La segunda sesión comienza con una breve introducción de F, en que se describe el proceso comunicativo mediante el esquema de Roman Jakobson. A partir de ese esquema se hacen las traslaciones necesarias (emisor por escritor, receptor por lector, mensaje por obra literaria, etc.) para concluir que la obra literaria es el mensaje.

También como ejercicio permanente y control colectivo, F puede concluir esta breve intervención diciendo: “Queda prohibido decir “el mensaje de la obra” o “lo que el autor nos quiso decir”.

En la tercera sesión F explica la importancia de la verosimilitud en la literatura. Importantísimo si lo que se pretende es desarrollar el hábito de la construcción de los sentidos desde la ficcionalidad, con consistencia en el propio texto, y no sobre la base de las relaciones que se establezcan con la realidad, con “mi realidad”. Si es propicio, se refuerza el tema del pacto narrativo.

Estas tres precisiones, que se convierten en consignas de trabajo, suelen provocar cierto malestar inicial, sobre todo en quienes tienen el hábito de la lectura ingenua. Las talleristas podrían comentar, sobre todo en el momento del café, que pierden el disfrute; el goce de lo lúdico, en palabras nuestras. La respuesta más acertada que hemos logrado en nuestra experiencia de trabajo es que, estos ejercicios preliminares, más adelante nos brindan otro tipo de disfrute, más profundo; y que ese ejercicio que ahora puede interrumpir la ingenuidad lectora quedará tan incorporado a nosotras, que también lo disfrutaremos.

Pasamos ahora a nuestro esquema de procedimiento para las diez sesiones inaugurales de un taller (primera temporada). Recordamos que vamos a trabajar con la “Guía para el análisis de un cuento” de Duncan. Al hablar de bloques de preguntas nos referiremos a las contenidas en la guía, que hemos incorporado en el Anexo 4.

- a) Tres sesiones dedicadas a la voz narrativa. Trabajar el primer bloque de preguntas de “El modo narrativo”. Cada día se trabaja con un diferente nivel narrativo.

- b) Dos sesiones con los siguientes bloques de preguntas: De “El modo narrativo”, 1 y 2 en la primera sesión; y 1, 2, y 3 en la segunda. Bloque 1 de “Los personajes” en las dos sesiones.
- c) Dos sesiones con bloques de preguntas: 1, 2, 3 y 4 de “El modo narrativo”, 1 de “Los personajes” y 1 de “La estructura”.

El bloque de preguntas 4 de “El modo narrativo” es breve, pero es, generalmente, el que mayor dificultad representa. Por lo tanto, el tono narrativo y la actitud que expresa la voz narrativa, en adelante deberán ser trabajados con énfasis, de manera permanente, estableciendo su relación con otros aspectos que contribuyen a la construcción de sentidos.

- d) Una sesión solo para personajes. Los aspectos de los tres primeros bloques de preguntas de “El modo narrativo” deben poder ser identificados rápidamente gracias a las características del cuento seleccionado, y se pasa de inmediato a trabajar los bloques de preguntas 1 y 2 de “Los personajes”.
- e) Dos sesiones en las que las talleristas deberán identificar en dos novelitas cortas los aspectos de todos los bloques de preguntas desarrollados hasta la octava sesión. Si se considera pertinente, se puede incluir el primer bloque de preguntas de “El estilo”.

2.3.2 Segunda temporada.

Se trabaja con una selección de cinco cuentos, cuatro novelitas y una novela. El lapso entre penúltima y última sesión se extiende a quince días.

Los bloques de preguntas de la guía se incorporan según evoluciona el grupo.

En esta temporada se alterna la aplicación de la guía para el análisis con la introducción al reconocimiento de ciertos géneros narrativos: cuentos fantásticos, cuentos de horror, cuentos policíacos, ciencia ficción, etc.

Para trabajar de manera simultánea ambos aspectos, F proporciona a cada integrante un resumen muy esquemático de las características de cada género, para que, en el proceso de la lectura individual, puedan ya adelantar la identificación de los rasgos, que luego serán llevados a una puesta en común.

2.3.3 Tercera temporada.

Se seleccionan dos novelas breves y ocho novelas de mayor extensión. Cuando se introducen novelas con niveles complejos de algún aspecto de la estructura que pueden provocar cierto desconcierto inicial (varias voces narrativas que cuentan un mismo acontecimiento desde diferentes perspectivas, manejo de tiempos anacrónicos, fluir de conciencia, ausencia de signos de puntuación, etc.), resulta conveniente hacerlo con novelas más bien cortas, para que la dificultad que pueda presentarse en la lectura no se convierta en ansiedad, sino en el goce de afrontar el desafío de lo novedoso. Es también importante prevenir a las talleristas, en la sesión que le antecede a su análisis, sobre las dificultades que podrían presentarse en el proceso de la primera lectura.

Es frecuente que una de las primeras inquietudes que surgen en los talleres sea la de cómo distinguir entre literatura y subliteratura. Cuando esto ocurre, es recomendable generar expectativas, decir que ya llegará el momento de saberlo. Solo cuando se han desarrollado las destrezas necesarias para identificar la gran mayoría de los aspectos narratológicos que contiene la guía para el análisis, será fructífero orientarlas hacia sus propias respuestas. Es decir, cuando han alcanzado un nivel de lectura desde el distanciamiento con la obra, se les anuncia que la respuesta les será dada después de la lectura de tal libro. Lo más probable, casi seguro, es que las talleristas lleguen a la sesión, si no identificando, por lo menos sí intuyendo las diferencias.

En el desarrollo de esa sesión, al igual que en la gran mayoría, las talleristas comentan mediante lluvia de ideas. F toma nota, organiza la información y retoma las palabras de las talleristas para señalar los principales aspectos de la meta, para o subliteratura, según su propia lectura preparativa. De esta manera, las talleristas corroboran su capacidad de aproximarse a una diferenciación que implica un logro: la identificación de una obra literaria. A partir de los señalamientos de F, las talleristas continúan con la retroalimentación. Una obra es suficiente para este tema.

Según el ritmo de evolución de cada grupo, esta experiencia se puede introducir a partir de la segunda mitad de la tercera temporada o en algún momento de la cuarta.

Al finalizar la tercera temporada las talleristas podrían estar en condiciones de aproximar respuestas a toda la guía de Duncan.

2.3.4 Cuarta temporada.

En la cuarta temporada el taller se dedica a la lectura de novelas para reforzar las destrezas y conocimientos adquiridos. En cada sesión intervienen dos talleristas con su respectiva propuesta de lectura. En esta ocasión se trata de la redacción de un comentario que se ha orientado por las preguntas pertinentes a los aspectos que F les ha asignado a cada una. Previamente, F ha establecido tiempos máximos y mínimos de participación. El trabajo se lleva escrito, para ser leído por su autora, y se entrega una fotocopia a cada asistente.

En esta temporada es importante enfatizar los sentidos subyacentes de las obras, la reflexión a la que nos mueven, el carácter filosófico de la novela, y aspectos similares. Las diferencias entre literatura y subliteratura han sido develados y todos estos aspectos antes aludidos (pues cuando compartimos lecturas es inevitable hablar de ellos) cobran, ahora sí, mayor sentido.

A partir de la tercera sesión de esta cuarta temporada, F puede llevar uno o dos comentarios de alguna obra previamente leída, no importa en qué temporada, para que sirva como modelo de lo que ellas podrían llegar a escribir. Resulta más motivador cuando el autor o autora del comentario que se lee es de una persona conocida.

A partir de esta temporada, y siempre según el ritmo de cada grupo, el taller invita a un/a escritor/a para que participe en toda la velada, en un conversatorio en torno a una de sus obras.

En la modalidad taller los conversatorios no se preparan de antemano. F participa solo como presentadora tanto de el/la escritor/a como del grupo, le cede a él o ella las primeras palabras, y permite que el conversatorio fluya. Solo interviene si se producen silencios incómodos o si la conversación se empantana en un solo aspecto de la obra, para darle nuevos rumbos.

Hacia la finalización de la velada, F puede o no intervenir con preguntas que tiendan a cerrar el conversatorio, haciendo hincapié en aquellos aspectos que considere importantes para ese grupo.

2.3.5 Quinta temporada.

Esta quinta temporada ha sido diseñada en torno a la identificación de los géneros literarios. Corresponde a F proporcionar el concepto de géneros (breve, sencillo y claro). Las talleristas, bajo la coordinación de F, se distribuyen de manera preferiblemente equitativa la investigación y exposición de las principales características de cada uno de ellos, de la mano de la obra que se vaya a estudiar. F toma a su cargo la primera intervención, que versa sobre las características y diferencias entre cuento y novela, que han sido ya suficientemente trabajados. Esta breve intervención puede servir como modelo implícito del trabajo que se espera de ellas.

Como siempre, F ha precisado el tiempo de intervención de las talleristas, que puede ser de cinco a diez minutos. Finalizada cada intervención, se abre el diálogo para despejar dudas, entre asistentes y tallerista exponente. F solo interviene cuando la exponente no se encuentra en condiciones de responder o manifiesta confusión.

Las diez sesiones de la quinta temporada pueden distribuirse de la siguiente manera:

a) Una introductoria, en que se aprovecha la obra asignada para resaltar las características de la novela en oposición a las del cuento. Aunque en esta primera sesión F expone la parte teórica, una o dos talleristas deben llevar preparadas sus propuestas de lectura.

b) Dos sesiones dedicadas a la poesía, en las que F proporciona una lista de figuras literarias seleccionadas y se trabaja, además de los aspectos señalados por las expositoras, en la identificación de algunas de ellas (en adelante, las figuras literarias también podrán identificarse en otros géneros, aunque tratando de no poner mucho énfasis en ello).

c) Al inicio de la tercera sesión, F interviene con una charla explicativa de la metáfora (también podría ser sobre el funcionamiento del símbolo). En esta sesión se puede trabajar con un cuento muy breve o con varios poemas (por lo tanto, este encuentro se da después de una semana del anterior), según los intereses que predominan en el grupo, que ilustren de manera relevante el funcionamiento de la metáfora.

d) Dos o tres sesiones, según el interés, dedicadas al análisis de obras de teatro, en que se refuerza la caracterización de los personajes y se introducen aspectos del teatro puesto en escena. Hay que aprovechar si en la ciudad se representa alguna buena obra para asistir como actividad extra taller.

e) Las dos o tres últimas sesiones se dedican al análisis y comentario de obras literarias que hayan sido llevadas al cine. Se asiste con la lectura previa de la obra literaria, pero la película se mira en la sesión. Terminada la película, las talleristas toman la palabra para intercambiar comentarios. F ejerce sus funciones como facilitadora. Estas sesiones deben ser planificadas con suficiente antelación, ya que requiere de más tiempo y las talleristas deben ser advertidas de esta variación de tiempo-sesión.

Así como en el caso del teatro puesto en escena, F recalca que se trata de dos estructuras discursivas diferentes. F orienta los comentarios hacia la traslación del discurso literario en un discurso cinematográfico, sin extenderse en las personas y los elementos que intervienen en la construcción de este último discurso. Sí deben mencionarse (director, productor, actores, música, sonido, edición, fotografía, ambientación, etc.).

Tanto la obra literaria como la cinematográfica deben ser validadas desde su propia inherencia.

Por lo general, después de esta experiencia, los talleres, como grupo, suelen incurrir en el interés por el cine y crear espacios simultáneos para ver películas. Es bastante factible que soliciten una siguiente temporada de taller de literatura y cine, lo cual puede resultar muy enriquecedor para la comprensión y valoración de la construcción de diferentes discursos artísticos. Nosotras obviaremos la hipotética temporada de cine y literatura, y pasamos a una diferente sexta temporada de taller.

2.3.6 Sexta temporada.

Las talleristas tienden a "soltar" la guía en la sexta temporada. Cada una pondrá énfasis en el análisis de los aspectos narratológicos que personalmente le resultan más interesantes. F solo les solicitará que vuelvan a remitirse a la guía

cuando tiendan a descuidar ciertos puntos que favorecen la construcción de sentidos de manera más enriquecedora.

Cuando llegamos a este punto con un grupo de taller, es tiempo de introducir, con niveles de profundidad que deben comenzar a acentuarse, lecturas desde la perspectiva de diferentes teorías literarias que surgieron a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Con esto no queremos decir que en sesiones de temporadas anteriores no se haya hecho referencia a ellas. Nombres como teoría de la recepción, deconstrucción, posmodernidad, teorías literarias feministas, literatura del posboom y teoría *queer*, deben haber sido llevadas a colación en medio del análisis de las obras, siempre con el propósito de generar expectativas en torno a la posibilidad de acceder a nuevos conocimientos. Se las menciona, se alude a ellas, se activa la curiosidad de las talleristas. El tema de la intertextualidad también debería haberse ido introduciendo según los textos lo hayan permitido, y es momento propicio para reformularlo y reforzar su reconocimiento.

Por lo general, la propuesta de incursionar en estos ámbitos surge de las talleristas. De no ser así, corresponde a F sugerir esta incursión. Aunque por razones que ya explicamos empleamos el género femenino para referirnos a las integrantes de los grupos de lectura, es necesario señalar aquí que en los grupos conformados solo por mujeres, las teorías literarias feministas suelen despertar mucho mayor interés que en grupos mixtos. Sin embargo, cuando se arranca de una serie de citas misóginas tomadas de la literatura universal (en la actualidad se encuentran en abundancia en internet, aunque también hay libros), tanto hombres como mujeres suelen reaccionar desde la incredulidad hasta el enojo, y se abren a esta nueva perspectiva de lectura.

A esta sexta temporada de taller corresponde una mayor participación de F desde la charla magistral. F debe seleccionar y proporcionar el material teórico,

que debe cumplir con las tres características ya mencionadas: brevedad, información bastante general y completa, y claridad. Las teorías deben ser explicadas en intervenciones que no excedan los veinte minutos. Solo cuando el grupo lo solicita, o acepta la sugerencia de F, las intervenciones magistrales podrán alcanzar hasta treinta minutos. Estas intervenciones pueden dividirse en dos momentos de la sesión, si de alguna manera esto contribuye a ilustrar la teoría de manera más eficaz.

No es recomendable trabajar más de dos teorías por temporada y resulta muy conveniente dejar pasar al menos una temporada sin introducir una nueva teoría, porque podría perderse de vista el motivo central de los talleres.

Las lecturas deben contener los elementos necesarios para ilustrar la o las teorías que se trabajen. Se recomienda introducir otros tipos de textos, como fotografías, cuadros, música, videos, etc., que contribuyan a ilustrar las teorías también desde la lectura de otros textos. La apropiación del léxico narratológico aplicado permanentemente hasta ahora será una herramienta muy eficaz para el análisis literario desde otras perspectivas teóricas. Por lo tanto, llegar a este nivel de lectura implica un gran paso en la construcción de sujetos lectores.

En ocasiones ocurre que las talleristas solicitan amplia información y mayor profundidad en la revisión de una teoría. Se puede acordar con el grupo organizar una o varias charlas magistrales aparte de las sesiones de taller.

2.4 Consideraciones posteriores a la quinta temporada.

- A partir de la sexta temporada, las sesiones se inician con una puesta en común de impresiones de primera lectura de cada una de las asistentes. En temporadas más avanzadas se permite comenzar las intervenciones diciendo si le gustó o no la obra y por qué. Con las destrezas y conocimientos

adquiridos, seguramente sustentarán los criterios de su apreciación en elementos propios de la obra.

- Simultánea o posteriormente a las actividades antes presentadas, la selección de lecturas también puede hacerse por épocas, movimientos literarios u otras características para la aglutinación: por décadas de su publicación, literatura del boom, realismo mágico, obras de autores premios Nobel, por nacionalidades, etc.
- Se puede organizar una temporada dedicada a clásicos de diferentes épocas. Como en la mayoría de las temporadas, las características del movimiento en que la crítica ha ubicado o reconocido a la obra o a su autor deberán ser presentadas por las talleristas. Es preferible que esta temporada incluya autores clásicos de diferentes corrientes literarias, para mantener el ritmo de la dinámica que requieren los talleres.
- Llega un momento en que también resulta necesario un cambio de F. Es muy enriquecedor compartir lecturas en grupo, con la mediación y orientación de diferentes miradas y subjetividades. Además, contribuye a desarrollar la autonomía y a disminuir la sensación de necesidad de la “aprobación de la profesora”. Permite desarrollar la confianza al expresar opiniones delante de otras personas calificadas en la materia.

3. El momento del café.

Cerramos este capítulo, y con él nuestro trabajo, con una propuesta para aprovechar los momentos del café que suelen darse tanto en los talleres como en otras agrupaciones para la lectura.

En la medida de lo posible, el momento del café debe incorporarse como un espacio que contribuya al desarrollo de los objetivos planteados para cada temporada. En este sentido, tanto el momento en que se interrumpe la sesión

para tomar un café, como el tiempo que se le dedica y el giro que toman las conversaciones en esos minutos, pueden canalizarse hacia la consolidación de los logros que perseguimos.

Nuevamente, insistimos, partimos del ejemplo de un taller que se ha organizado de manera particular; sin embargo, las consideraciones que vamos a exponer también deberían poderse adecuar en talleres ofrecidos en espacios institucionales.

En la primera temporada, su duración no debe exceder los quince minutos, por lo que se recomienda que sea muy ligero. En un taller de dos horas de duración es preferible tomarlo después de una hora de iniciada la sesión.

En estos minutos F debe procurar abstenerse de iniciar conversaciones, de tal manera que pueda sondear hacia dónde se dirigen los intereses e inquietudes que se van despertando en cada encuentro, o detectar a tiempo si no ha habido suficiente motivación. Permitirá que las participantes intercambien criterios en torno a lo trabajado, pero de ninguna manera emitirá los suyos.

Debe procurar que su participación en las conversaciones se relacione con temas literarios ajenos al texto tratado y evitar los temas personales propios. Esto facilita que, en el plano de lo simbólico, su rol como facilitadora en ese tiempo espacio se vaya configurando de manera independiente de la amistad que pueda tener o que vaya a forjar con algunas talleristas.

En la medida en que la extensión de las obras se vaya ampliando y las sesiones se vayan extendiendo media hora o una hora más, el momento del café puede postergarse para el final de la sesión. Así, llegan a él mucho más relajadas y el grupo puede compartir, finalizado ya el análisis, sus impresiones subjetivas generadas por la obra.

Poco a poco, en el momento del café, F va a ir manifestando sus preferencias de lectura, va a ir comentando su gusto o disgusto por la obra leída, pero

siempre va a explicar los criterios de selección que la llevaron a proponerla o a aceptarla por sugerencia de alguna miembro. Sus criterios deben relacionarse con los objetivos de la sesión, aunque no lo diga expresamente. De esta manera, se estimula a las talleristas a hacer lo mismo, es decir, a fundamentar sus criterios desde lo literario.

Una vez que el grupo ha alcanzado el nivel de madurez lectora propio de una séptima temporada, el momento del café podrá adecuarse a las necesidades de cada grupo. Según los horarios de encuentros y de las actividades de las integrantes, habrá necesidad de hacerlo a la llegada o al final, y ya no en un intermedio. En niveles de madurez lectora las talleristas se involucran mucho más en el estudio de las obras y suele partir de ellas la propuesta de no hacer interrupciones que interfieran con el ritmo de trabajo que se alcanza.

El momento del café es un espacio que puede ser muy aprovechado para consolidar las relaciones afectivas del grupo y disfrutar con el intercambio de la experiencia lectora en el plano de lo emotivo, de lo puramente personal y reflexivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, Carolina. *Frágiles*. Guayaquil, Báez Editores, 2009.
- Bloom, Harold. *Cómo leer y por qué*. Colombia, Grupo Editorial Norma, 2000.
- Chevallard, Yves. *Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor, 1998.
- González Cuberes, María Teresa. *El taller de los talleres: aportes al desarrollo de talleres educativos*. Buenos Aires: Estrada, 1991.
- De Toro, Alfonso y de Toro Fernando. *El siglo de Borges, Volumen I: Retrospectiva – Presente – Futuro*. Madrid, Iberoamericana, Frankfurt am Main, Vervuert Verlag, 1999.
- Eagleton, Terry. *Después de la teoría*. Barcelona, Debate, 2005.
- Eco, Umberto. *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. España, Editorial Lumen, 2000.
- Egüez, Iván. *Diezvagaciones acerca de la lectura y la enseñanza de la literatura*. Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana "Benjamín Carrión", 2001.
- Egüez, Iván. "Nostalgia y utopía de la lectura (La interpretación y la no interpretación" *Capítulo y aparte, 3-4*", Quito, octubre de 2003: Memorias del Primer Congreso Internacional del Libro y la Lectura, "Campaña Nacional Eugenio Espejo por el libro y la lectura".
- Fabbri, Paolo. *El giro semiótico*. Barcelona Gedisa, 2004.
- Franco, Jorge. *Melodrama*. Bogotá, Planeta, 2006.
- Gadamer, Hans Georg. *Verdad y método, Vol. I*. Salamanca, Editorial Sígueme, S.A., 1995.
- Garrido Domínguez, Antonio. *El texto narrativo*. Madrid, Editorial Síntesis, S.A., 1996.
- Genette, Gérard. *Nuevo discurso del relato*. Madrid, Cátedra, 1998.
- Guerrero, Galo. "La lengua y la literatura no se la aprende, se la vive" *Capítulo y aparte, 3-4*", Quito, octubre de 2003: Memorias del Primer Congreso Internacional del Libro y la Lectura, "Campaña Nacional Eugenio Espejo por el libro y la lectura".
- Littau, Karin. *Teorías de la lectura*. Buenos Aires, Ediciones Manatí, 2006.
- Manguel, Alberto. *Notas para una definición del lector ideal*. Santa Fe de Bogotá, Editorial Norma S.A., 1999.

Nussbaum, Martha. *Justicia poética*. Barcelona, Ediciones Andrés Bello, 1997.

Pampillo, Gloria, Albajari, Augusto, Di Marzo, Laura y otros. *Una araña en el zapato*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria S.A., 2005.

Pichon-Rivière, Enrique. *El proceso grupal*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1999.

Piglia, Ricardo. *El último lector*. Barcelona, Editorial Anagrama, 2005.

Ricoeur, Paul. *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, Siglo XXI Editores, 2001.

Piñeiro, Claudia. *Elena Sabe*. Buenos Aires, Alfaguara, 2007.

Pozuelo Yvancos, José María. *Teoría del lenguaje Literario*. Madrid: Cátedra, 1994.

Sánchez-Parga. *La docencia universitaria. Para un manifiesto antipedagógico*. Quito, Ediciones Abya-Yala, 2003.

Selden, Raman, Widdowson, Peter y Brooker, Peter. *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona, Editorial Ariel, 2001.

Capítulo y aparte, 3-4. "Campaña Nacional Eugenio Espejo por el libro y la lectura", Quito, octubre de 2003, Memorias del Primer Congreso Internacional del Libro y la Lectura.

Capítulo y aparte, 6. "Campaña Nacional Eugenio Espejo por el libro y la lectura", Quito, octubre de 2006: Memorias del Primer Congreso Internacional del Libro y la Lectura.

Christie's. Dirección: <http://www.christies.com/>
http://www.christies.com/LotFinder/lot_details.aspx?intObjectID=5363754

LosRecursosHumanos.com. Dirección:
<http://www.losrecursoshumanos.com/contenidos/1888-concepto-de-grupo.html>

Reglamento a la Ley de Educación Superior. Dirección:
<http://www.utpl.edu.ec/ingles/images/stories/LaUTPL/InformacionGeneral/reglamento.pdf>

Revista Novedades Educativas, Núm 102. Dirección:
<http://www.noveduc.com/entrevistas/gonzalezcuberes.htm>

Scribd. Dirección: <http://es.scribd.com/doc/33184613/Emile-Benveniste-Los-Niveles-Del-Analisis-Linguistico>

Wikipedia – La enciclopedia libre: <http://es.wikipedia.org>
http://es.wikipedia.org/wiki/Interaccionismo_simbólico

A n e x o s

Anexo 1: Entrevista a Cecilia Ansaldo.

Anexo 2: Entrevista a la señora Maruja de Viteri.

Anexo 3: Carta de Margarita de Baquerizo.

Anexo 4: Guía para el análisis de un cuento, de Cynthia Duncan.

ANEXO 1

ENTREVISTA CON CECILIA ANSALDO EL 9 DE ENERO DE 2011

TEMA: LAS MUJERES DEL ÁTICO

Un poco de historia.

El Ático nace en 1984, inmediatamente después de que doy unos cursos de literatura en la Escuela La Moderna, que tenía un área cultural conducida por Manuelita de Ottati. Estos cursos se ofrecieron los dos años anteriores (1982 y 1983). Entre esas asistencias, muy diversas, llegaron personas que se sintieron tan tocadas, tan estimuladas por esos cursos, que me pidieron continuar seguir leyendo de manera particular.

De ese grupo nace Mujeres del Ático. Había muchas extranjeras en el grupo: mexicanas, argentinas, alemanas. Una de ellas ofrece su casa y se establece una reunión semanal.

¿Cuál era la dinámica inicial?

Debe de haber habido un tránsito entre los encuentros en esa casa y la formación de Mujeres del Ático, que no puedo precisar. Surge formalmente en 1984. Los dos primeros del Ático, las participantes me pagan para que haga un trabajo: profesora, muy magistral. En el 86 digo "esto se acabó" y propongo una nueva modalidad, muy estricta, para El Ático.

Propongo la horizontalidad y el trabajo rotativo. De tal manera que mi conducción se limitaba a la conducción de la lista de lecturas y les ayudaba a diseñar los aspectos a comentarse. En cada sesión, una persona lideraba el trabajo. Nació entonces un espacio de compañerismo, de interés por la literatura.

En el 87, el Ático hace un salto a la vida pública.

En este tiempo, ¿cuál era el nivel de criticidad de la mayoría?

Yo di una serie de pautas de lecturas y comentarios literarios. A partir de allí, al grupo se integró gente con formación literaria, con carrera completa: Jeannine Zambrano, Susy Baquerizo, las colegas alemanas graduadas en Filología Germánica, Lul Carvajal y otras, que ayudaron a multiplicar esta formación.

El tiempo de dedicación a cada obra dependía de los aspectos que se consideraran, de eso dependía el número de sesiones que nos tomábamos para el análisis de una obra. *El nombre de la rosa*, por ejemplo. En esta novela ocupamos de abril a agosto. Funcionábamos ininterrumpidamente todo el año.

¿Cuáles eran los parámetros en que se basaban para aceptar el ingreso de una nueva miembro al grupo?

Con el pasar del tiempo, el Ático creó relaciones comunicativas muy sólidas al interior. Para el 86, entre Marena Briones y yo escribimos los estatutos. Fuimos muy cuidadosas de enlazar las afinidades que la suerte nos había conducido. Fuimos muy cuidadosas en introducir nuevas *miembras*. Una sola objeción negaba un ingreso. Se usaban dinámicas de invitación a una o dos sesiones y después se decidía.

Anabelle Nébel fue de las fundadoras, en la Escuela La Moderna, junto con su hija Nita. Luego se integró su hija mayor, María de los Ángeles. Ella también pasó por el proceso de selección.

En el 87 El Ático hace un salto a la vida pública. ¿Qué significa eso?

Significa que todo el enriquecimiento cultural que conseguíamos, queríamos revertirlo a la comunidad con acciones culturales. Tuvimos una columna de opinión en El Telégrafo, cuando El Telégrafo era de José Antón, como columna de Mujeres del Ático; escribíamos 6, de 15 que éramos. Hicimos tertulias en varios espacios, como el restaurante galería de pintura de Gino Mollinari. Hicimos también presentaciones de libros. *Azulinas*, por ejemplo, de Natasha Salguero. Participamos Marena Briones, Patricia Avellán, Hardy von Campe, y Marina Salvarezza con un *sketch*. Y yo.

En 1990 se hizo un homenaje a Nella Martínez, en Cuenca, por el Día Internacional de la Mujer y participamos como Mujeres del Ático. Hicimos varias presentaciones. Luego vino el Encuentro Alfonso Carrasco Veintimilla, también en Cuenca, y presentamos una ponencia en mesa de varias participantes como Anabelle Nebel, Isabela Falco y María de los Ángeles Aspiazu. En Guayaquil se hicieron otros actos como el lanzamiento de un poemario de María Fernanda Espinoza, un libro de cuentos de María Eugenia Paz y Miño. Se nos daba un emporio de posibilidades.

Con tanto material de los análisis realizados, que contenían propuestas profundas, con una visión novedosa, ¿por qué no se animaron a la publicación?

Descuido, temores. La desigualdad en la formación profesional de cada una. Pero tuvimos la idea porque el material se fue recopilando minuciosamente. Anabelle llevaba la carpeta de la producción.

¿Qué pasó después con El Ático?

El Ático dejó de ser prioridad en la vida de sus integrantes: crecimiento de las familias, crisis económica del país, etc. En actividad literaria se mantuvo indeclinable hasta finales de los 90. En el 94 celebramos los 10 años por todo lo alto, con Marcela Serrano, la escritora chilena, como invitada. En el 2004, para los 20 años, nos fuimos a Buenos Aires, en viaje de celebración, y ni siquiera todas.

A veces se bromeaba con El Ático de nueva generación. Pero no tuvieron el apego de algunas de nosotras. Fue un grupo de mujeres entre 51 y 25 años que congeniaron muy bien. Pero no hubo repercusiones, no hubo actividad multiplicadora.

¿Cómo se reconocían? ¿Cómo club del libro, taller...?

Nosotras nos reconocíamos como grupo de estudio, no de lectura. Siempre estudiábamos, no solo leíamos.

Cuando Jeannine regresó de su maestría en los Estados Unidos, nos puso a estudiar cine a todas.

Cuando nace El Ático, en Guayaquil ya había algunos clubes de lectura. Yo fui invitada a dar charlas a algunos de ellos. Creo que es Juan Carlos Cucalón quien comienza a trabajar en la coordinación de manera sistemática.

¿Permanece El Ático?

Es un grupo de amigas con profundos lazos de cariño y amistad. Seguimos leyendo, vemos cine, lo comentamos; con algunas disidencias.

ANEXO 2

ENTREVISTA A LA SEÑORA MARUJA DE VITERI EL 15 DE FEBRERO DE 2011

Marujita de Viteri nos recibe muy cordialmente en su casa, nos hace pasar a una pequeña terraza al pie del jardín que antecede la cerca que da al Estero Salado. Es una linda vista y ella genera un ambiente muy cordial.

Le explicamos el objeto de nuestra visita, que es entrevistarla para que nos cuente algo de su historia en relación con su participación con los clubes de libros, que nutra nuestro trabajo de investigación. Consideramos que su entrevista es muy importante por pertenecer al primer club del libro que se formó en Guayaquil.

Inmediatamente, sin que medie una pregunta específica, Marujita comienza su narración:

Pertenezco a dos clubes de libros, el Club Núm. 1 y Las Vitrinas.

El Club Núm. 1 se llama así, porque es el primero que se formó en Guayaquil. Lo creó Diana de Yulee, peruana, cuando llegó a vivir a esta ciudad. En Perú ya trabajaban los clubes de libros, aquí no. Entonces formó un grupo de amigas, que después hicieron invitaciones. A la muerte de ella, al Club se le puso el nombre de Club Núm. 1 Diana Yulee.

Hace dos años celebramos los 35 años de fundación. Eso quiere decir que tenemos 37 años. Quiere decir que se formó a principio de los 70. Yo no fui miembro iniciadora y fundadora, yo entré poco después de haberse formado.

De Las Vitrinas sí soy miembro fundadora, bajo la tutela de Juan Carlos Cucalón, a quien conocí en los cursos de literatura que ofrecía el Centro de Arte. A mí me encantó porque él tiene una manera de llegar a la gente... Así que nos reunimos y decidimos formar otro club.

Es decir que usted pertenece a dos clubes.

Y pertenecería a tres si hubiera otro al que pudiera ingresar.

¿Por qué el nombre de Las Vitrinas?

En el grupo está Rocío Lecaro. Rocío tiene una oficina en el centro comercial Las Vitrinas y nos prestó el local para hacer las reuniones. Nos reunimos ahí, y a veces acá [*en su casa*].

Continúa su relato:

El Club Núm. 1 tiene presidenta, secretaria y tesorera. Yo soy secretaria vitalicia, Cecilia Ferrero es presidenta vitalicia. Todas las miembros damos una cuota mensual, baja, para cualquier evento. A fin de año, por ejemplo, nos reunimos con los esposos.

Cada mes se convoca a una casa. La anfitriona ha sido la encargada de escoger el libro que se va a leer. Ella, además, tiene que conseguir los 12 o 14 ejemplares del libro, para que cada una tenga el suyo. Se establece un tiempo para leer.

Nos reunimos la fecha fijada y cada una da su criterio. Porque eso es lo importante, nos reunimos para compartir diferentes criterios de una lectura. La secretaria toma nota de las intervenciones y escribe un acta de cada sesión: nombre del libro, nombre del autor, la fecha, en qué casa se hace la reunión, quién es la anfitriona, y un resumen de lo que diga cada una.

Marujita se levanta, toma dos cuadernos grandes de pasta dura, uno envejecido y uno nuevo. Abre primero el cuaderno viejo y nos muestra, de manera aleatoria, el contenido de algunas actas, sobre todo se detiene en lo que concierne a criterios emitidos. Cierra el cuaderno, se ríe y dice: "Y como ya me daba vergüenza este cuaderno tan viejo, compré uno nuevo". Nos da muestras de actas más recientes.

Terminados los comentarios sobre el libro, la anfitriona ofrece un ágape, un almuerzo, un té. La hora de encuentro es a la una y media y salimos a las seis de la tarde.

¿Leen un libro por mes?

No, no alcanzamos. Usted sabe, hay otras actividades, a veces alguna se complica, a veces no se alcanza a leer el libro, y se trata de que todas vayamos leyendo. Pero sí es aproximadamente uno al mes [*revisa unas hojas donde consta el registro de todos los libros que han leído durante los últimos veinte años, y nos lo muestra*]. En veinte años hemos leído 123 libros.

El objeto es compartir un libro, intercambiar visiones o planos que forman una crítica literaria, a base de un conocimiento: que la lectura acompaña a la voz narradora, que habla del protagonista, en qué época describe el ambiente el autor.

El libro es responsabilidad del criterio de la anfitriona. Más han habido libros de autoayuda. Recientemente leímos *El último encuentro*, de Sándor Márai; el

grupo lo acogió bien. Lo leímos también en Las Vitrinas. También hemos leído toda la saga de Stieg Larsson.

En Las Vitrinas Juan Carlos nos abandonó porque se fue a Quito. No coincidimos con los días en que él viene. Estamos sin guía.

Las reuniones de Las Vitrinas son a las seis de la tarde. Hay dos hombres. A ellos les gustan libros más fuertes, libros modernos, llenos de sexo.

Un libro que me encantó, de los mejores libros que he leído, es uno de Sidney Sheldon, *Más allá de la medianoche*. Yo lo propuse.

Soy íntima amiga de las librerías. Era muy amiga de Florencio Compte. Un hombre muy culto, muy agradable. Yo iba cuando él tenía su librería. Ya sabía qué libros me gustaban y me recomendaba cuando llegaban nuevos. Un hombre que sabía conversar.

¿Cuáles son los criterios literarios sobre los cuales basan sus comentarios en el Club Núm. 1?

Los criterios literarios los hemos adquirido por la experiencia. Resulta muy caro pagar todos los meses el pasaje, el alojamiento, movilización, bueno... [se refiere a Juan Carlos Cucalón]. Al final, cuando cada una ha hecho su criterio, viene la puesta en común.

¿Cómo ha sido la fluctuación de miembros a lo largo de los años? ¿Ha habido muchas fluctuaciones?

En el Club Núm.1 todas somos viejas, no han habido muchas fluctuaciones. Murió Diana, luego otra, cedimos esos espacios a dos personas, pero no han habido más fluctuaciones. Para la selección, lo que se hizo fue invitarlas, a cada una en su momento, a dos sesiones. Si la persona gusta del grupo y a la persona le gusta el grupo, y si a la persona le gusta de verdad la lectura, se la integra.

Es menos frecuente encontrar grupos de lectura conformados también por varones. En el caso de Las Vitrinas, ¿hay alguna diferencia entre las participaciones que hacen las mujeres y las que hacen los hombres?

Las opiniones son equitativas, los hombres no acaparan.

Marujita abandona el tema y retoma el del Club Núm. 1:

Es un grupo muy íntimo de amigas y se conocen entre los esposos.

Una vez reunimos a varios clubes de libros en el Bankers, con Hernán Rodríguez Castelo.

P: ¿Qué tanto lee usted?

Personalmente, leo tres libros al mes. No puedo estar sin leer. Vienen a uno, a través de los libros, los personajes, la época... Para mí, la lectura ha sido muy importante en mi vida. Desde niña me gustó mucho: cuentos, relatos, novela histórica, novela negra, esotérica. Pero no a todas les gusta [*se refiere a las otras miembros del Club Núm.1*]. Recuerdo mis lecturas de *El Conde de Montecristo*, *Los tres mosqueteros*. Esos libros forman el espíritu de lectura de las personas, es como poner semillas en las personas. Crear el hábito de la lectura es abrirles un mundo a los niños, a las personas.

¿Cómo se inicia su afición a la lectura?

Mi afición a la lectura: Perdí a mi madre a los diez años. Tenía en mi familia personas que tenían una biblioteca muy grande. Cada vez que iba de visita, me traía un libro a la casa; luego regresaba, devolvía el libro y me traía otro. Así fui cultivando el hábito de la lectura. Fue mi compañera. La he combinado con el tejido y el bordado, pero por encima de todo ha estado la lectura. El libro es el compañero de mi vida. Mi casa está llena de libros. Los he etiquetado y he elaborado una lista por orden alfabético.

Marujita nos presenta a una empleada y un empleado que tienen, entre sus principales funciones, la tarea de actualizar las listas, la disposición y las etiquetas de sus libros. La clasificación está dada por etiquetas de colores, letras y números. Nos muestra su lista actual, y algunos libros de etiquetas verdes, rosadas y anaranjadas. Desearía mostrarnos sus estantes de libros, pero se excusa a cada momento explicando que, como está ampliando el espacio, hay un poco de desorden que prefiere que no veamos.

A mis nietos los he guiado en la lectura, les he inculcado esta afición. Desde pequeños les leía libros, y siempre me han visto leyendo y me han escuchado comentar los libros que leo y contar qué libros he comprado. Leyeron toda la saga de *Los tres mosqueteros*. Mi nieto, desde Miami, me pregunta por qué no le envíe más libros.

Yo les mando. En Navidad les regalo los libros que voy escogiendo a lo largo del año. Mi esposo nunca se queja, me da todo el apoyo económico. Sabe que soy una compradora compulsiva de libros.

A mi esposo le gusta la lectura. Yo le escojo las lecturas. A veces, cuando viajamos y él va manejando, me pide que le cuente sobre lo que he leído.

Tengo dos hijos. Eduardo, que empezó a leer desde pequeño, y sus dos hijos son devoradores de libros.

Antes compartía mis lecturas en familia, pero más formalmente lo empecé a hacer con el Club del Libro Núm. 1. Yo, apenas me decidí, solicité ingresar y enseguida me aceptaron sin dudar.

Mi marido, mis hijos y mis nietos son mis alumnos. Ellos son mis alumnos preferidos. Mi nuera también lee. Y yo soy un referente en la selección de los libros. Siempre me llaman a preguntarme qué pienso sobre algún libro que quieren leer, o me preguntan qué comprar, o qué regalar.

Pertenezco a un grupo que se llama Amigas del Mundo, porque todas son extranjeras y siempre andan viajando, a veces por el trabajo de sus esposos. Muchas veces han querido hacerlo Club de libro. Pero este club, al que también lo llamamos El Costurero, es un grupo de reunión social. Me gusta recomendarles libros, pero nuestra actividad ahí es otra.

¿Escribe?

Nunca pensé en escribir. Pero siempre me gustó. Al llegar al otoño de la vida, se repasa todo lo que se ha vivido. En la vida de cada persona hay momentos buenos y malos. Mi vida ha sido más bien uniforme, no me ha apetecido escribir. A veces enseñé a mis amigas cómo tejer, cómo bordar. Me gusta compartir.

¿Cómo llegó usted a Juan Carlos, cómo lo conoció?

A Juan Carlos lo conocí porque siempre salían en el periódico anuncios de sus cursos en el Centro de Arte. Cuando a mí me tocaba mi reunión [*ser anfiriona*], yo lo contrataba. Soy fan de Juan Carlos. Puedo leer y criticar porque he sido su alumna. Antes no tenía idea de nada, de por qué me gustaba o no me gustaba. Aprendí a ver los valores que tiene un libro.

Soy una persona común y corriente que no estudió en la universidad, sino que tiene un interés innato de leer. Ese es el hilo conductor de todo: el interés por la lectura.

Creo que una de las cosas más importantes del grupo es el intercambio. Es como preparar una comida: la una le pone la sal, la otra la pimienta... Tiene que haber la confrontación de ideas, porque si no, se vuelve monótono, rutinario.

Hay tantos libros que me han gustado mucho: *Los Mandarines*, de Simone de Beauvoir; *Suite Francesa*, de Irene Némirovsky; *Memorias de Adriano*, de Marguerite Yourcenar; *Servidumbre Humana*, de Somerset Maughan; *Mas allá de*

la media noche, de Sidney Sheldon; y muchos más que están dentro de mis preferidos.

Me gusta investigar sobre los autores. Saber del autor me permite completar la lectura, entenderla mejor.

¿Usa la computadora?

Investigo en internet, la uso con frecuencia. También tengo esto [*levanta su BlackBerry que ha permanecido a su lado a lo largo de la entrevista*]. Con esto me comunico con mis hijos y mis nietos en Estados Unidos. Cuando mi hijo viaja, siempre me compra libros. Antes me consulta. Les toma una foto y me las envía [*sacude suavemente su teléfono móvil*], así yo le respondo enseguida cuál tengo y cuál quiero.

¿Qué diferencias puede resaltar entre uno de sus grupos de lectura y otro?

Las Vitrinas es un grupo que tiene cinco años. Son lectores alumnos de Cecilia Ansaldo. Tienen una forma formidable de leer.

El Club Núm. 1 es más homogéneo. Las Vitrinas es más heterogéneo, hay más profundidad.

Una última pregunta, Marujita: La crisis económica del país a finales de los noventa, ¿afectó en algo el desarrollo regular del Club Núm. 1?

No, no tuvimos problemas. No había personas involucradas ni con problemas económicos. En el grupo tampoco hay problemas económicos de adquisición de libros, no.

Damos por terminada la reunión, y Marujita nos retiene aún en la mesa. Nos entrega un ejemplar a cada una del libro de Sidney Sheldon, Más allá de la medianoche, aquel que nos había dicho que lo consideraba entre los mejores que ha leído. Es un gesto emotivo, que da cuenta de su real interés por ser una verdadera persona multiplicadora de lecturas. Acogemos su gesto con sincero agradecimiento.

Camino a la salida de su casa, se anima a invitarnos a subir a su biblioteca. El desorden no es tan grande como reflejaba su preocupación, pero ella nos explica que normalmente está más ordenado. Ahí están sus largas hileras de libros, sus múltiples estantes que recogen toda una historia de vida consagrada a su amor por la lectura.

ANEXO 3

Guayaquil, 23 de abril de 2011

Queridas Livina y Pilar:

Desde hace 15 años estoy involucrada en la actividad de impartir talleres de animación a la lectura.

Todo empezó cuando abrimos una sucursal de Vida Nueva en Samborondón. Me propuse atraer a los niños a la lectura y, por qué no decirlo, acercarlos a los libros y a la librería, para lo que me había propuesto hacer talleres de animación a la lectura cada mes. Cuál fue mi sorpresa cuando terminé la primera actividad y los niños me preguntaron: "¿Margarita, qué nos vas a leer la próxima semana?" Así lo hice y desde ese momento no he podido parar esta actividad, lo que he realizado año tras año con increíbles resultados. Niños que vinieron a mis talleres ahora ya son escritores.

Hay niños que vienen año tras año y me siento feliz cuando, ya crecidos y de una forma independiente, me comentan que son grandes lectores y, como añadidura, excelentes estudiantes.

Me gusta empezar por los más pequeños, estoy convencida de que ahí está la semilla de los buenos lectores, la animación a la lectura bien llevada es como un ovillo de lana que cuando tomas la punta no para de rodar.

Para mejorar esta actividad asistí a una asesoría en México, invitada por la Editorial S.M, en el año 2005; al Encuentro Iberoamericano de Literatura Infantil CILELIC, en el año 2010 en Santiago de Chile. Tengo que anotar que mi mejor maestra ha sido Monserrat del Amo, amiga personal, que falleció el 31 de diciembre de 2010. Nos ha dejado su legado en un libro, "Animación a la Lectura", que ha sido traducido a varios idiomas, entre estos al japonés.

Mi preparación no ha quedado ahí. Sigo leyendo todo lo que hay en esta línea, pero mis mejores maestros son los niños con su sabiduría inocente.

La lectura de miles y miles de cuentos me han llevado a escribir historias para ellos.

En la actualidad tenemos un pequeño grupo dedicado a continuar esta labor. Irene, mi hija, se siente parte de esta.

Para mí, Librería Vida Nueva, a la que he estado dedicada por 25 años, es un centro de lectura, cultura y de servicio a la comunidad.

Atentamente,

Margarita de Baquerizo

ANEXO 4

Spanish American Short Story

Duncan

EL ANÁLISIS DE UN CUENTO

EL MODO NARRATIVO

1. ¿Quién es el narrador? ¿Es un narrador omnisciente o un personaje del cuento? Habla en primera, segunda o tercera persona? ¿Qué efecto tiene esto en el lector?
2. ¿Hay cambios en la perspectiva dentro del cuento? ¿Dónde ocurren y por qué?
3. ¿Hay un contraste marcado entre la cosmovisión (el modo de ver el mundo) del narrador y la de los personajes?, ¿entre diferentes grupos de personajes?, ¿entre el lector y los personajes?
4. Discuta el tono del narrador ante lo narrado. ¿Qué actitud expresa?
5. Si hay más de un narrador, identifique las partes narradas por cada uno. ¿Qué diferencias hay entre las diferentes narraciones?
6. Es necesario que el lector participe en el desarrollo de la narrativa? Explique.
7. ¿Qué tiempo verbal emplea el narrador? ¿Qué importancia tiene esto?
8. ¿Es el narrador objetivo o subjetivo? Explique. ¿Trata de envolver al lector en la narración?, ¿cómo?
9. ¿Se nota la presencia del autor en la obra? ¿Se ve el autor como artista o como voz de protesta social?

LOS PERSONAJES

1. ¿Cuántos personajes hay en el cuento? ¿Cuál es la relación entre ellos? ¿Quién es el protagonista?
2. ¿Cómo se caracteriza a los personajes? ¿Por lo que dicen y hacen? ¿Por lo que otros dicen de ellos? ¿Cuáles son las características que definen la personalidad de cada personaje?
3. ¿Hay algún tipo de metamorfosis en los personajes? Explique. ¿Cuándo y cómo cambian?

4. ¿Son los personajes individuos o tipos? ¿Hay desarrollo psicológico de los personajes?
5. ¿Cuál es la relación entre los personajes y su ambiente?

EL ESTILO

1. ¿Hay más descripción o diálogo en el cuento? ¿Qué efecto tiene esto en el desarrollo de la narrativa?
2. Describa el lenguaje del cuento. ¿Qué tipo de vocabulario se usa? ¿Es el lenguaje de los diálogos, los monólogos interiores, etc., verosímil? ¿Hay una diferencia marcada entre el lenguaje de los personajes y el del narrador? ¿Por qué (no)? ¿Hay una relación entre el lenguaje y el ambiente del cuento?
3. ¿Hay símbolos o imágenes poéticas en el cuento? Busque ejemplos y explique la importancia de ellos.
4. ¿Hay diferentes estilos dentro de la narración? Busque ejemplos y explique porqué son diferentes.
5. ¿Son largos o breves los párrafos, las frases? ¿Qué efecto tiene esto?
6. ¿Se usa la retrospectiva (flashback)? ¿Qué propósito tiene?
7. ¿Se usa el monólogo interior o el flujo de la conciencia? ¿Por qué?
8. ¿Se nota la falta de puntuación, el uso de letras mayúsculas, puntos suspensivos, paréntesis, etc.? ¿Qué función tienen?
9. ¿Se emplea la ironía? ¿Qué tipo de ironía? ¿Por qué?
10. Describa la atmósfera (mood) del cuento. ¿Cómo se crea esta atmósfera?

LA ESTRUCTURA

1. ¿En qué momento y en qué lugar comienza la narrativa? ¿En qué momento y en qué lugar termina? ¿Sigue la narración un orden cronológico? ¿Se desarrolla la narración de una forma lineal?, ¿cíclica o circular?, ¿fragmentada?
2. ¿Tiene el cuento divisiones formales? ¿Hay una transición o una relación obvia entre todas (entre algunas)? ¿Por qué existen estas divisiones?
3. ¿Hay intercalaciones (monólogos interiores, diálogos, fragmentos de otro texto, canciones, cartas, etc.) en la narrativa? ¿Qué propósito tienen?
4. ¿Cuáles son los elementos que dan unidad a la obra?
5. ¿Tiene el cuento las siguientes divisiones: a) exposición; b) complicación; c) punto culminante; d) desenlace? ¿Dónde ocurren en la narrativa?

6. ¿Hay una transformación de algún tipo en la situación, en el lugar, en los personajes? ¿Dónde ocurre? ¿Es una transformación esperada?
7. ¿Hay tensión, duda, sorpresa, miedo o misterio en el cuento? ¿Dónde entra por primera vez en la narrativa? ¿Crece gradualmente o aparece de repente? ¿Se resuelve? ¿Dónde?
8. Distinga entre el tiempo cronológico (real, verdadero) y el tiempo imaginario (mental, retrospectiva, etc.) en el cuento. Distinga entre el espacio concreto (donde los personajes están cuando el cuento se desarrolla) y el espacio imaginario (a donde los recuerdos los llevan). ¿Hay mucha diferencia entre ellos?
9. ¿Hay repeticiones o variaciones de una escena, de una acción, etc.? ¿Dónde ocurren? ¿Qué propósito tienen estas repeticiones?

TEMA

1. ¿Cuál es el tema principal del cuento?
2. ¿Cuál es la relación entre el tema y la forma (el estilo y la estructura)?
3. ¿Es el tema de carácter universal o nacional?
4. ¿Cuál es la relación entre el tema y el ambiente (el lugar donde ocurre la acción principal)?
5. ¿Cuál es la concepción de la "realidad" que se expresa en el cuento? ¿Es una realidad conocida o inventada por el autor?

EVALUACIÓN CRÍTICA

1. ¿Pertenece este cuento a un movimiento artístico, a un momento histórico o a una estética bien definida? ¿Cómo representa al movimiento, etc., en su totalidad? ¿Por qué es (no es) típico de la época, etc.?
2. ¿Se ve algo de originalidad en este cuento? Explique.
3. ¿Qué valor tiene este cuento para el estudiante del cuento hispanoamericano?, ¿para el lector general?
4. ¿Es el cuento bueno? ¿Por qué / por qué no?