

Scherezade va a la escuela. Propuesta teórica de formación en promoción de la lectura para docentes de Educación Primaria

*Scherezade goes to school, theoretical proposal
Training in promotion of reading for primary education teachers*

◆ **Jenny Fraile Velásquez**

jennyfraile@gmail.com

Código ORCID: 0000-0003-1315-1097

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

I Artículo recibido en febrero 2019

I Arbitrado en marzo 2019

I Publicado en mayo 2019

RESUMEN

Palabras clave:

decodificación gramatical;
recodificación simbólica;
asimilación signífica;
alteridad cultural;
formación en promoción de la lectura

El propósito de la investigación fue construir un modelo para la formación docente en promoción de la lectura en Educación Primaria, a partir de una transferencia del arquetipo "Sherezade", narradora de "Las mil y una noches", como principio de apropiación y de aproximación a la lectura. En cuanto a metodología, el paradigma fue interpretativo con un enfoque cualitativo. Se realizaron grupos focales y entrevistas a promotores de la lectura. Los resultados permitieron evidenciar la creación del Modelo de incitación a la lectura para el desarrollo de la comprensión imaginativa (MILDCl), el cual propone generar un espacio de implicación activa en el que Sherezade vaya a la escuela, y no solo sea un hilo conductor del modelo. Se busca convertir a la escuela, a través del docente, en la gran formadora de lectores ávidos, activos y reflexivos de letras, imágenes, comics, gestos y situaciones.

ABSTRACT

Keywords:

grammatical decoding;
symbolic recoding;
significant assimilation;
cultural alterity;
training in reading promotion

The purpose of the research was to build a model for teacher training in promotion of reading in Primary Education, from a transfer of the archetype "Sherezade", narrator of "The thousand and one nights", as a principle of appropriation, and of reading approach. Regarding methodology, the paradigm was interpretive with a qualitative approach. Focus groups and interviews with reading promoters were conducted. The results allowed to demonstrate the creation of the Model of incitement to reading for the development of imaginative understanding (MILDCl), which proposes to generate a space of active involvement in which Sherezade goes to school, and is not only a common thread of model. It seeks to turn the school, through the teacher, into the great avid, active and thoughtful reader of letters, images, comics, gestures and situations.

INTRODUCCIÓN

Me encuentro ahora ante la oportunidad de presentar a la comunidad académica el resultado de un proceso de indagación que inicié, como muchos otros, con la voluntad de alcanzar una importante meta académica y he recurrido para ello, a la metáfora del viaje. Ha sido un periplo amplio y transitado en compañía de otros actores quienes han aportado de su conocimiento y experiencias, esto me permitió configurar el modelo que propongo. Quiero aprovechar para advertir al lector de varios aspectos que encontrarán en el siguiente artículo basado en el informe de investigación.

El primero de ellos: asumí la visión del recorrido como la de un mochilero, ese viajero que a manera de cronista va registrando en su ser cognitivo, emocional y espiritual todo el aprendizaje que va adquiriendo en el camino. El mochilero tiene claro su destino, recorre los territorios a sabiendas de que podrá así atesorar un cúmulo de experiencias vitales que le permitirán ampliar su alforja de aprendizaje, su mochila y como consecuencia natural tener ciertas ventajas que no se permitiría si hiciera un viaje con vuelo directo. Es decir, el mochilero lleva mapas, alguna (s) ruta (s), pero no hay un recorrido establecido o forzoso, y de ser necesario puede ser reformulado, sufrir variaciones, sin que eso altere lo importante en el recorrido, que es, en definitiva, lo que en él se aprende, lo que se vive, comparte, y no cumplir a pie juntillas el itinerario.

Los mochileros se dejan arrebatar por la sorpresa, pero no son improvisados, escuchan a otros viajeros, también, en buena parte de las estaciones, se transforman en peregrinos porque mientras se realiza el viaje se redimensiona como ser humano, y ese ha sido mi caso. En la senda he afirmado mi formación como promotora de la lectura, como docente, pero sobre todo como ser humano. En el encuentro

respetuoso con los otros, he consolidado la comprensión acerca del valor de las relaciones entre la alteridad y la mismidad, lo que fue decisivo para la construcción del modelo con una visión de formación incluyente, que da voz a los actores, pero también al investigador.

El segundo tiene que ver con el producto del trabajo doctoral (TD) del cual se da cuenta, presento como derivación un modelo que resultó de una *serendipia*, si bien, se partió pensando que la meta era construir una propuesta teórica, en el transcurso de la investigación se fue perfilando en lo que he denominado: Modelo de Incitación a la Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Imaginativa (MILDCI), con el cual apuesto por el reconocimiento de la alteridad y la diferencia, a través de una concepción dialógica que permita el discernimiento mutuo y el despertar de la comprensión imaginativa, a fin de propiciar la formación de lectores críticos, independientes y capaces de leer para la vida.

De allí, el tercer aspecto es que he insistido en reconocer, valorar e incorporar aspectos de la multiculturalidad, la alteridad, la mismidad, sobre la base de la comprensión de la relevancia del contexto cultural, se comprende con base en diferentes interpretaciones y construcciones por lo que se subrayó, la valoración sustantiva, del encuentro entre las intersubjetividades involucradas, lo que en modo alguno se contrapone a la búsqueda de la articulación colectiva.

Es por ello que emprendí el rumbo con la convicción y el reconocimiento de que la sociedad venezolana es multicultural, plurilingüe y multiétnica, en consecuencia se propicia la comprensión de lo que esto implica, a saber; pertenecer a una cultura, que de suyo es diferenciada pero inmersa en un contexto de interacciones, pluriculturales, de tal modo que para proponer el modelo final consideré ese

diálogo, derivado del encuentro y el reconocimiento de todos los actores, a quienes he llamado compañeros de viaje; y como tales atendí a sus necesidades, ideas, desde la mencionada racionalidad intercultural y dialógica.

El cuarto y penúltimo aspecto está relacionado con la voz seleccionada para redactar el informe, para ello comparto la declaración de Feliu (2007), quien sostiene que para escribir un informe de investigación, resulta que: “hará falta librarse de algunas dicotomías problemáticas como por ejemplo la separación entre objeto y sujeto, entre realidad y ficción, entre forma y contenido, entre los resultados de la búsqueda y su inscripción en cualquier dispositivo material” (p.262), ya que resolverlas permite encontrar la voz desde la que se presentará el texto.

En cuanto a lo formal comenta Feliu (ob.cit.) que para la ciencia el reporte de una investigación tiene una forma, pertenece a un género y salirse de esta puede ser un riesgo para la credibilidad del autor, razón por la cual en las siguientes líneas esbozo cómo y por qué decidí asumir un estilo guiado por la autoetnografía para la redacción del texto, a través del cual doy cuenta de la investigación realizada, es decir, este aspecto está relacionado con la búsqueda de la propia voz para *contar el cuento* (voz, forma de designar los capítulos, uso de metáforas, circunloquios).

De igual manera, para este aspecto fue fundamental, y muy esclarecedora, la revisión a Osorio y Añez (2017) quienes coinciden con Feliu (2007) al percibir los reportes de investigación como textos que pertenecen a un género discursivo, y que como tal tiene características que le son propias, entre estas se encuentra la forma del decir, que el uso del lenguaje denota el paradigma en el cual fue circunscrita la investigación, lo que permite establecer la

diferencia entre el paradigma cuantitativo-positivista y el cualitativo.

En este sentido, Osorio y Añez (ob.cit.) recomiendan “encarecidamente el uso del yo, mí, me; para las tesis de naturaleza cualitativa” (p.30), y Feliu (ob.cit.) propone un listado de soluciones experimentales para resolver el reto de encontrar la voz desde la cual se presenta el texto de la tesis y los artículos científicos. Basada en estas proposiciones y en concordancia con el método autoetnográfico asumo la primera persona como sustento para la promoción de la polifonía, pues, observo la consciencia de que de mi voz está, pero se entremezcla con las de mis compañeras de viaje y, por supuesto, con la de los autores revisados, con los cuales procuré mantener un carácter dialógico, casi epistolar.

En la trayectoria del viaje, he consolidado la idea del encuentro entre la alteridad y la mismidad como vía de construcción, no solo de una propuesta de formación, sino de la construcción de un nosotros, respetando el tú y el ellos. De todo lo propuesto por el catedrático catalán me identifique, en particular, con esta visión de la autoetnografía como Práctica Analítica Creativa, el primer término lo toma el autor Feliu (2007) de Ellis y Bochner (2000) y el segundo de Laurel Recharson (2000):

Las Prácticas Analíticas Creativas parten de la idea de que la narración del viaje permite la comprensión del proceso narrado, así el énfasis no se encuentra en el destino final, ni se halla en la explicación, no se trata de resolver un misterio, si no de dar claves para la empatía, y por lo tanto pasar de la superioridad del autor a la igualdad con el lector. (p.268)

Podría decirse que a partir de la visión de Feliu (2007) se subraya que el informe se corresponde con el enfoque de la (auto)etnografía reflexiva, porque consciente en que no solo iba a describir el contexto situacional para la formación del docente de educación primaria como promotor de la lectura, sino que debía incorporar mi voz como autora y mi experiencia como docente, a las voces de mis compañeras de viaje, porque como describe el autor en cuestión, el enfoque "incluye tanto los problemas personales como de investigación, eso hace más transparente el producto final" (p.268) que es el que aquí se presenta y describe.

Un último aspecto del que quiero indicar al lector es que, en algunos apartados se ha jugado con la cursiva a fin de destacar la formación que subyace en *transformación-información* siguiendo una pauta presentada por algunos lingüistas que en el camino de mi formación profesional he revisado, tales como Obregón, Colmenares Del Valle, Serrón, y el filósofo español Larrosa.

El principio

A través del tiempo la actividad de leer se ha constituido en una marca social, que genera como consecuencia independencia, creatividad, pensamiento crítico. Por lo tanto, en ocasiones se torna una forma de entropía social, y por ello ha requerido apropiados mecanismos de control, supervisión y, por qué no, de prohibición; formar a un lector ha sido un reto, aunque no alcanzado en su totalidad, asumido por la escuela desde el siglo XIX, cuando se democratizó el aprendizaje, y se enarbolaron las banderas de la igualdad y de la libertad.

Desde tiempos remotos, numerosas lecturas han intentado explicar la transformación que genera en un ser el adentrarse en el mundo los libros, desde el legendario *Quijote* de Cervantes, *Matilda* de

Roald Dahl, *La Bella y la Bestia* de Gabrielle-Suzanne *Barbot* de Villeneuve y *Jeanne-Marie Leprince* de Beaumont, *Martin Eden* de Jack London, todos dan cuenta de lo que ocurre en la mente, en la emoción, en la vida de quien lee.

Luego de establecer este pequeño mapa de coordenadas que de manera sustantiva orientan el viaje, les invito a acompañarme de la mano por estos nuevos territorios. Así podrán encontrar en las páginas subsiguientes las señas particulares que signaron el camino recorrido para la construcción de un modelo que propició la formación de los docentes de educación primaria como promotores de la lectura. Para este artículo he decidido compartir la metodología empleada y el modelo resultante.

Los vectores de sentido fueron los siguientes:

Objetivo General

Construir un modelo de formación docente en promoción de la lectura en Educación Primaria inspirado en el arquetipo de Sherezade.

Objetivos Específicos

Diagnosticar en campo la formación que poseen los docentes para promoción de la lectura en dos escuelas públicas ubicadas en Petare Norte.

Analizar los Planes de formación docente inmersos en el Plan Nacional de lectura, y en el Programa Estatal PILAS desde los documentos y la visión de los docentes participantes.

Discriminar los elementos fundamentales para la formación docente como promotores de la lectura en Educación Primaria a partir de la experiencia de expertas en el área.

Establecer los criterios teóricos para la formación del docente de primaria en la promoción de la lectura con base a la triangulación de resultados propios del análisis de los registros emergentes del trabajo de campo con los grupos focales, de

las entrevistas a los expertos y de las referencias utilizada.

Dar voz a todos los actores sociales que acompañen el recorrido investigativo.

METODOLOGÍA

En el presente apartado describo las lógicas que orientaron la investigación desde dos momentos. Un primer momento epistemológico y reflexivo, en el cual se consideran los sentidos internos que sustentan los métodos, y el segundo en el que, desde el punto de vista de la práctica investigativa, se revela la lógica implícita desde la acción presentada como la metódica en el desarrollo del TD.

En esta investigación he considerado como prácticas sociales estructuradas con sentido epistemológico, tanto a la lectura, a la escritura como a la promoción de la lectura, esta última el centro vital de la inquietud investigativa, en virtud de que todas estas junto a la oralidad constituyen lo que se conoce como cultura escrita, para ello se conectó con la metáfora del viaje.

Esto deviene en un entramado de acciones, identidades, y desidentidades sociales, las cuales se constituyen en ese complejo grupo de subjetividades, que se procuran hilar, conjugar, tras el proceso de saturación, decantación de la información, para, poder así, desde las voces de los actores, desde los acuerdos, y las divergencias, tejer una postura epistémica, lo cual se constituye en uno de mis propósitos como investigadora.

Los resultados de la indagación y su ulterior interpretación confieren un sentido epistémico desde el cual se ha dado voz a los docentes, a los formadores, para desentrañar desde sus registros el discurso para propiciar la construcción del conocimiento.

En esta nueva forma de percibir, y estudiar la interacción discursiva de tales subjetividades y mucho más, las representaciones sociales implícitas, desde

las cuales los contextos definen e influyen en los actores es menester que este sea considerado, y por qué no, tratado como un protagonista clave que aporta información, desde la cual se pueden derivar comprensiones sustantivas, y con ellas una aproximación metacognitiva a las formas de construcción del conocimiento con base en las prácticas socializadas de cultura escrita.

De esta manera surcando los saberes de los docentes, de los formadores, y promotores de la lectura concluyo en un modelo explicativo sustentado en la propuesta teórica que resalta los discursos de los agentes culturales a propósito de la interpretación de sus intersubjetividades, y no desde una construcción que surge solo de la visión de un experto. Las posiciones epistemológicas facilitan el proceso de concreción identitaria, que va desde la personal a la grupal, del yo al no yo, entre la "mismidad" y la "otredad". En este sentido, se construye y deconstruye la identidad para formar parte de la cultura escrita.

Para la consideración de tales polisemias discursivas se concibe la construcción de un modelo de formación en promoción de la lectura para docentes de educación primaria sustentada en aspiraciones formativas que han emergido del contexto sociocultural, para la cual se han considerado a los actores, este surge de la investigación, y no de la postura dogmática del docente tradicional quien piensa que *su criterio experto priva sobre el de los otros*, sino desde la postura respetuosa y participante de quien aprende y construye con la comunidad, y para la comunidad una respuesta significativa de aprendizaje.

En este sentido, consideré pertinente puntualizar en el conocimiento del contexto para ello indagué en la historia de Petare. La intención de conocer más sobre lo sociográfico involucra la intención de, no solo dar una respuesta epistemológica, sino dar respuesta a la vinculación docente-

discente-entorno, en razón de que el contexto también es factible de ser leído e interpretado, al tiempo que aporta un caudal de información ingente, cuyas pertinencia y potencia educativa es susceptible de ser considerada e incluida en toda investigación, más aún en una investigación enmarcada en el paradigma cualitativo con base en un diseño etnográfico, circunscrito en el paradigma interpretativo como se explicará en las siguientes líneas.

Siguiendo lo expuesto por Latorre et al (2003) se enmarca en el paradigma interpretativo, ya que el interés estuvo centrado en comprender e interpretar los diferentes puntos de vista de los actores intervinientes en la formación del docente de educación primaria en promoción de la lectura. Ya mencionados en relación al paradigma interpretativo.

Para los efectos, se contó con la colaboración de tres grupos de compañeros de viaje: las docentes de las escuelas, las expertas y las docentes de biblioteca, con quienes se compartió el trayecto, de quienes se aprendió, y quienes influyeron en la transformación de la investigadora-peregrina.

Un investigador bajo el enfoque cualitativo debe estar en la conciencia que su mirada puede variar, detenerse para reflexionar y desde allí, redimensionar el mirador, ampliar sus criterios y perspectivas; que los medios de transporte van a depender del nivel de profundidad, de internalización con el que se decida hacer la vía, razón por la cual asumí la visión de *mochilero*.

Las respuestas que cada investigador-viajero dé van a representar el paradigma que orientará el camino de su investigación, si asumirá el camino de una investigación cuantitativa, un vuelo directo, aunque con escalas; o si por el contrario optará por un viaje de *mochilero*, con un destino *establecido*, pero por donde le lleve el camino, permitiendo que este le indique

ciertas rutas, según vayan emergiendo de la propia investigación.

Diseño de investigación o forma de viajar

Una vez decidido emprender el viaje investigativo con el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y la visión del *mochilero*, desde la observación del contexto de estudio creo que la mejor vía es la orientada con un diseño emergente, y como técnicas de investigación la entrevista semiestructurada y grupos focales-entrevista grupal.

Es una investigación de campo, porque se realizó en situaciones naturales dentro de las escuelas participantes; *nomotética* ya que, pretendió develar explicación del fenómeno de formación docente en promoción de la lectura para docentes de educación primaria; *descriptiva* gracias a que, se abordó el estudio tal cual como se presentaba en el momento de levantar la información; orientada al descubrimiento puesto que su objetivo general fue construir una propuesta teórica para la cual se emplearon los métodos que soportan una indagación etnográfica, a fin de interpretar y comprender todos los puntos de vista a los cuales se les dio voz. A fin de lograr la credibilidad de la investigación de la cual doy cuenta, se emplearon las siguientes estrategias: observación participante persistente, ya que permanecí en contacto prolongado con la comunidad de estudio (escuelas UEECNT, UEMAC, coordinación de Bibliotecas escolares y FUNDAUPEL), adicional a esto sometí a juicio de expertos los programas de formación producto de la indagación con y en la comunidad objeto de estudio, y la triangulación de los Registros obtenidos en las entrevistas, grupos focales, entre lo dicho por los compañeros de viaje, y entre la información compilada con los teóricos revisados, así como la propia interpretación como investigadora peregrina.

La selección de los compañeros de viaje obedecieron a los siguientes criterios: a) vinculación con el ejercicio docente en las escuelas de educación primaria de Petare Norte que participan del concurso literario de FUNDAUPEL, b) considerar a todas las voces, todas las posiciones de quienes intervienen en la acción de promoción de la lectura desde la escuela, c) dar voz a quienes han participado en la formación de promotores de la lectura y en la creación de la primera política pública relacionada con la lectura y la promoción de la lectura.

Para recabar la información que se contrastó, interpretó y que sirvió de base para la construcción del modelo, los procedimientos empleados fueron: grupos focales y la entrevista semiestructurada; su selección fue caprichosa, guiada por los que aportan los diferentes autores consultados. Walcott (1998) caracteriza al método etnográfico por los siguientes aspectos: a) énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno, b) Registros no

estructurados, c) se investiga un pequeño número de casos, d) el análisis de Registros, interpretación de los significados, los cuales se puede decir que, también caracterizan al presente trabajo.

Pasos para el análisis

- 1) Establecer las categorías apriorísticas, tal como se muestra en el fragmento de una de las entrevistas.
- 2) Lectura temática y codificación abierta: una vez culminado el paso anterior se agruparon todas las expresiones de sentido en una sola categoría que las agrupara, en virtud del tema al cual aluden, como se ejemplifica en la Cuadro 1.
- 3) Lectura relacional y codificación axial: sistematizando en una sola matriz las categorías de las cuatro entrevistas.

Cuadro 1. Expresiones de sentido

Expresión de sentido	Categoría emergente de agrupación	Código
Enseñar a leer desde el significado es que se puede procesar el texto con mayor efectividad. Cuando centramos la atención en lo que yo creo que debe decir ahí, en función de ese significado que yo vengo construyendo es mucho más fácil aprender a leer y por supuesto a leer de una manera mucho más fluida porque tiene sentido el texto, pero cuando el texto no se construye así lo vaciamos de sentido	Enseñar a leer implica enseñar a construir el significado.	ELECS
Enseñar a leer desde el significado es que se puede procesar el texto con mayor efectividad.		

Cuadro 2. Categorías de las entrevistas

Informante	Lo que dicen	Códigos	Categoría	Subcategoría
OLGA PADRÓN AMARÉ	<ul style="list-style-type: none"> - Investigadora de procesos lógicos matemáticos - Investigadora del equipo de MEVAL - Investigadora del tema lectura y su aprendizaje - Investigación en el desarrollo humano y desarrollo del lenguaje - Cuando se trabaja en método cualitativo no se puede dejar evaluar en método cuantitativo porque lo van a raspar - Investigar en promoción obedece más a una necesidad que a una problemática 	IPFGF	Proyección	Social Personal Educativo
			Reconocimiento ante la investigación	Motivación a nuevos profesionales.
			Evaluación	Superación Punitiva Oportunidad de aprendizaje
		CPI		
NGV	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar en promoción reflexionando sobre la misma práctica en el aula 		Reflexión Necesidad	Solución de problemas Intercambio de saberes.
		IEPL		
VH				

4) Codificación selectiva: las categorías emergentes las sistematicé en cuadros que facilitaban relacionar todas las categorías y elaborar el análisis.

Destino del viaje

La meta o destino del viaje de mochilero que se ha descrito se traduce en la construcción del modelo que se explica a profundidad en el siguiente apartado.

RESULTADOS

El modelo surgió de un trabajo mayor presentado para optar por el título de Doctor en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe. Nació del redescubrimiento de la importancia del encuentro con otros, de la formación de la propia identidad, del dejarse afectar, no solo por la realidad convivida, sino por todo lo leído.

Parte de esas vivencias del otro que resonaron fue la de encontrar que para que una propuesta de formación sea exitosa, lo

primero a considerar es la empatía. Partí del arquetipo de Sherezade, una de las principales narradoras registradas en el imaginario colectivo. Sherezade había leído mucho, escuchado otro tanto, lo que hacía de ella una suerte de biblioteca, una narradora, una promotora de la lectura. Es decir, pensar en Sherezade implica no solamente la apropiación de los textos como una herramienta sustantiva para el desarrollo de los procesos vitales en la Sociedad del conocimiento y de la información, sino en el cómo ella preparaba el ambiente para contar, visualizar como buscó aliados para conquistar su fin, porque el trabajo de promocionar la lectura, de formar lectores, de conquistar corazones y salvar vidas, no es un trabajo en solitario, es una actividad que requiere del trabajo en equipo, del encuentro de las miradas, de las voces, del yo y del no yo.

Leer es encontrar y construir el sentido, en tanto que lector es quien aborda el texto

para tal construcción, reconstrucción, transacción. Esa búsqueda del sentido está determinado por su biografía (entorno familiar, social, sus conocimientos, sus vivencias, valores), de allí que, aunque haya puntos de encuentro, coincidencias cada lector, tendrá una lectura particular del mismo texto, de hecho el mismo texto leído por el mismo lector en momentos diferentes dará como resultado una nueva lectura, un nuevo hallazgo, de igual manera se comparte la idea de que el texto también lee a su lector, le da respuesta, conecta con parte de su historia.

Bértolo (2017) alude a las competencias que debe desarrollar, o tener un lector, ya que es un acto, un proceso que requiere de todas ellas. Leer implica poner en ejercicio: "atención, memoria, concentración, capacidad de relación y asociación, dominio léxico y semántico, dominio de códigos narrativos (argumentativos, expositivos...), paciencia, imaginación, pensamiento lógico, capacidad para formular hipótesis y construir expectativas, tiempo y trabajo" (p.63).

Seleccioné al arquetipo de cuentacuentos encarnado en Sherezade quien pone en práctica las multilecturas en las 1001 noche de cuentos, las cuales se pueden inferir en el proceso, ya que si no se hubiesen dado la atención, el goce y el encantamiento del rey que desposara a la hija del visir, no hubiese sufrido la transformación.

Luego de la revisión exhaustiva de la información compartida por los compañeros de viaje, y de la revisión de la propia experiencia sumada a los aportes de los teóricos, se decidió concretar el Modelo de Incitación a la Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Imaginativa (MILDCI), Sherezade, partiendo de lo propuesto por Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) en torno a la experiencia como formación y en la generalización de los fundamentos de la

narración oral como herramienta de promoción.

Estos investigadores españoles levantan su voz ante la concepción de la educación heredada de la modernidad, en la que no hay cabida a la incertidumbre, al diálogo, ni a la hermenéutica, sino que, es un experto quien decide qué se enseña, cómo se enseña, con cuáles medios se enseña, para mantener la calidad de la educación, excusa que sirve de pretexto para excluir al diferente, a quienes piensen distinto, al que no entre por el carril. Con lo cual se deja de lado, aprender desde y en la experiencia. De tal manera que levanto mi voz con ellos, y defiendo la idea de propiciar la práctica desde una concepción dialógica de respeto y valoración del encuentro entre la alteridad y la mismidad.

Los docentes, y formadores, que acompañaron este viaje, hablaron de aprender juntos, de propiciar experiencias, cada quien desde su forma de vincularse con la formación (formados y formadores), sin embargo, concluían que no puede seguir haciéndose desde la posición del erudito, del que posee el conocimiento, con la mirada puesta en la teoría y alejada de la realidad, con lo cual no se facilita el hecho de relacionar lo que sé con lo que hago, y por ende fortalecer el ser. Es decir, en palabras de los autores citados, se ha dejado de lado el hecho de que: "...comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo" (p. 234).

Al contrastar lo dicho en los dos grupos focales, se evidenció que en uno de ellos, en líneas generales, tiene un mayor nivel de instrucción, pero que al momento de puntualizar en la lectura y su promoción se igualan, en el decir *no soy lector*, se justifica que el modelo que acá se genera pretenda,

por un lado atender a la formación como lector del docente, y por otra que sea promotor de la lectura, es decir, fortalecer sus competencias como lector y que esto redunde en la transformación de este en un promotor, hecho de tal manera que no se caiga en lo que apunta Bárcena (2006): “El incremento en la competencia disminuye la sensibilidad hacia la experiencia. Donde hay experimentum, no hay experiencia, donde hay regularidades no existen singularidades.” (p. 240). Porque lo que, lo que se quiere generar es una experiencia que propicie la sensibilidad, y se compaginen las regularidades respetando las singularidades.

De allí que haya dado una mirada analítica al proceso de comprensión de la lectura, lo que ha permitido ubicarse de manera expedita, de cara a la identificación de varios procesos de orden cognitivo, metacognitivo, cuyo ámbito de ejecución trasciende lo personal y se inserta en lo social, y luego en lo cultural, con base en un conjunto de relaciones que involucran una tradición lectora (de carácter social) y una especificidad lectora activa (de orden personal) tomando como imagen, y nombre, a Sherezade.

El proceso lector de orden multicognitivo, involucra como se ha mencionado, un proceso de andamiaje para la comprensión lectora, que en términos del arquetipo narrador de Sherezade, en su propuesta de transferencia al contexto lector, se hace insuficiente para las demandas del mundo contemporáneo y que, por ello, luego de una pertinente apropiación, la cuentacuentos arquetípica, reinterpreta y recodifica para revitalizar el orden-sentido-significado atribuido al texto más allá de las palabras, que además reúne en sí misma la singularidad de guiarse por la pedagogía de la finitud.

Una característica de los cuentacuentos es que, al darle voz al texto se facilita que el otro, el que escucha, viaje a su imaginación, vea sus personajes, se involucre, sienta y

se *conmueva* con lo que se cuenta; el cuentacuentos, de ningún modo, interpreta la historia, le dice a los otros qué entender y cómo entenderlo, crea puentes entre lo dicho por otros y la mente, el corazón de quien escucha.

Es por ello que una mirada profunda se impone para visualizar el proceso como un todo, de manera tal que, Sherezade explica que su construcción teórica converge hacia una nueva categoría: la recodificación simbólica, así tenemos que, la categoría comprensión lectora se sustenta sobre tres grandes procesos de pensamiento, a saber: 1) la decodificación gramatical, 2) la asimilación sígnica y 3) la recodificación simbólica:

Compresión de la Lectura

- Decodificación gramatical (identificación de sintagmas)
- Asimilación sígnica (asignación de nuevo sentido a los sintagmas de transición)
- Recodificación simbólica (transferencia a crecientes contextos de comprensión lingüística)

Para que exista comprensión de la lectura se hace necesario que el lector no solo identifique los sintagmas, sus funciones gramaticales, sino que reconozca el significado, tanto el que le asigna el común de los lectores como el que a modo personal construye (de lo público a lo privado) a partir de los cuatro niveles de la lectura: a) lo textual, b) lo autobiográfico, c) lo metaliterario y d) lo ideológico. Este proceso es al que se aludido cuando se dice: *llenar de sentido*.

Esta segunda macrocategoría atiende a las *Dinámicas de Apropiación para la Recodificación simbólica*, en las cuales convergen los distintos contextos de emplazamiento de la acción pedagógica andamiada y mediada por Sherezade. Tales procesos se realizan en una constante dinámica de interiorización que involucra a

la vez una permanente negociación entre lo personal y lo grupal, de manera tal que, aunque los procesos de recodificación simbólica inducidos por la acción pedagógica de Sherzade se sustentan en una dinámica educativa de fundamentación social, el proceso que es primero *interpersonal* y dialógico instaurado en lo social, se hace luego *intrapersonal* para luego ser verificado y validado en lo cultural (compañeros de clase, familia, amigos, comunidad; entre otros interlocutores), es decir, se torna una dinámica relacional-vital de orden *intersocial*.

Una última macrocategoría se formula con base en las singulares características del “El promotor Sherzade”, el cual más allá de la aparente función de animador a la lectura, es un heredero de antiguas tradiciones propias de la oralidad cultural, tales como la historia, oralitura, poesía y encanto de las culturas de tradición oral. Allende el arquetipo narrativo de Sherzade, instaurado como modelo a partir de la integración de fabulosas historias en las Mil y Una noche, ocho centurias de tradición y narrativa de la cultura árabe había impactado e impregnado ampliamente a la cultura hispánica para los momentos de la construcción de la también solar y arquetípica construcción de “América”.

El promotor “Sherzade” se modela en la multiplicidad de dimensiones sociales que es capaz de abarcar como mediador de una relación que en tiempos actuales abandona su origen exclusivamente oral, para convertirse en un puente a crecientes contextos de actuación lingüística de diversidad discursiva cuando la tradición escrita ha desplazado nominalmente a la invariable y continua tradición oral, base de las funciones comunicativas y de la adquisición del lenguaje en el contexto familiar y en un entorno que privilegia la apropiación de la lengua materna y los distintos códigos comunicativos presentes

en la socialización cotidiana, a la par de que se conmueve en la pena del otro, en el existir del otro. En síntesis, porque Sherzade representa la lectura multivariada, intersignica, cultural e histórica.

He decidido representar al modelo propuesto con una estrella de seis puntas conformada por dos triángulos, en la cual se insertan los componentes de la cultura escrita que se consideran deben interactuar en el proceso de formación de docentes como promotores de la lectura para la incitación a la comprensión imaginativa, a la recodificación simbólica.

En relación con la forma del modelo, un primer triángulo da cuenta de que formar en promoción de la lectura a los docentes de educación primaria es, también, formar a un lector, es decir, es una actividad en dos vías, ya que un lector es mucho más que aquel que cuando ve un símbolo, lo decodifica y traduce su significado; es aquel quien establece una relación (afectiva, intelectual, cognitiva, estética) con el texto, y desde el texto. Por ello la formación se propone desde la *experiencia* (Larrosa, 2013).

Tal lector que desentraña la trama simbólica de lo leído, no solo se apropia de una *información*, sino que además la llena de sentido, con lo cual va interiorizando la superestructura del orden discursivo con la que se relaciona; así, comprende también el sentido profundo del texto, de manera tal que por el contenido, se conmueve con lo presentado por el autor.

El modelo da cuerpo a la base, ejes y vértices están definidos por las relaciones explícitas de la lectura, la escritura y la promoción como vértices, y las aristas son todas las actividades, públicas y privadas, que se propician para llevar a cabo el encuentro y la progresión del lector a escritor, del escritor a lector, del lector a promotor de la lectura, en un juego e intercambio de posiciones (ver Figura 1).



Figura 1. Forma relacional del triángulo estrategias de activación lectora.

En esta estrella de seis puntas, cada punta es un actor, cuya relación y movilidad es en un espiral, que va desde el centro de cada lector hasta el encuentro con el otro, de lo privado a lo público, de la *experiencia* personal, única al intercambio con las otredades. Ya que al igual que Larrosa (2003) se concibe a la “lectura como *formación* y la formación como lectura” (p.25), es decir, cuando realmente se lee no hay manera de *salir ileso de un libro*, algo de allí queda, resuena, activa, forma y *transfigura*. Como se dijo en líneas precedentes el lector es un ser activo que se *transforma* en la coincidencia de las intersubjetividades (lector-escritor-texto).

Al establecer la lectura como *formación*, acepto que es la relación que se establece entre texto (leído, escuchado) y el lector, que *escucha* lo que se le dice a través de esas palabras, y le resuenan en su ser, lo *conmueven*, lo *transforman*, le pasa algo, se deja afectar, y por ende crece en su ser integral, es decir, se está en presencia de una verdadera lectura.

La intencionalidad es que no solo se apropien de nueva *información*, sino que se

adueñen de nuevos recursos y estrategias para que de esta manera, formados, *transformados* y *conmovidos*, puedan reflejar lo aprendido en su praxis.

Es por ello que al triangular el análisis de los resultados, propios de los registros y los testimonios surgidos de las entrevistas y en los grupos focales, así como la comprensión y decantación de los autores, se construyó el segundo triángulo invertido que conforma la figura estelar del modelo, una relación vital entre la comunidad- el docente- la biblioteca (ver Figura 2). El punto de apoyo del triángulo se centrifuga sobre la acción incitadora del docente, se comprende así la movilidad expansiva de este modelo en espiral, para explicitar esa forma en la que, desde el yo, desde la experiencia particular, finita, intransferible de cada docente-lector, se nutre el encuentro con las otredades, propias de la discursividad intersubjetiva en acción alternada de expandirse y luego contraerse, para con ello enriquecer al incitador, y así retornar a su eje, esto es, una relación constante entre lo público y lo privado.

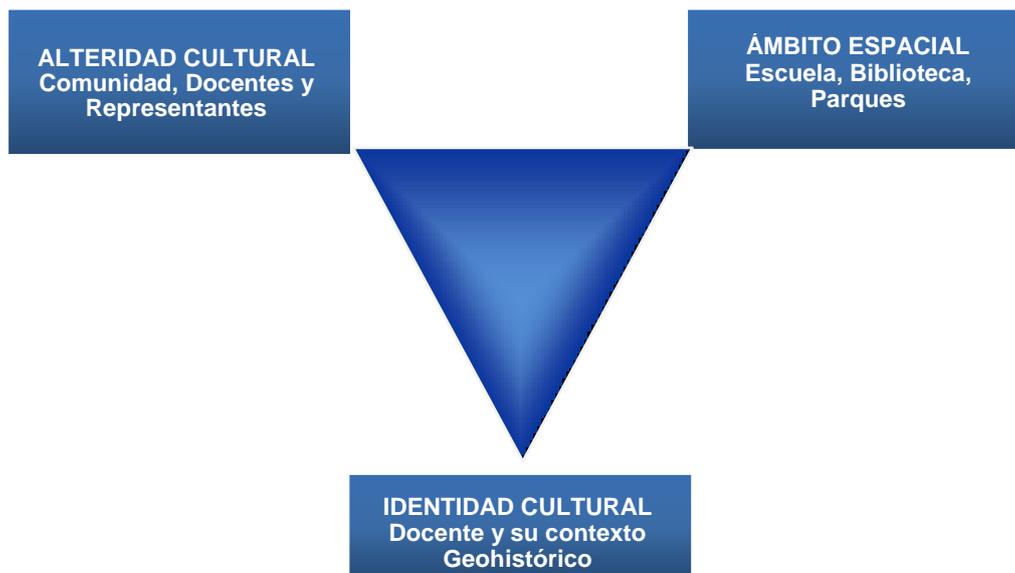


Figura 2. Relaciones intersubjetivas del modelo centradas en el docente.

Las dinámicas propias del ejercicio intersubjetivo, con actividades de encuentro vivenciales-formativas serán instauradas por el docente promotor en las áreas en las cuales está enmarcado el ejercicio docente, es decir, no solo en su aula, sino del aula a la comunidad, y de la comunidad al aula; de la biblioteca al aula, del aula a la biblioteca;

de la biblioteca a la comunidad y de esta a la biblioteca, con la finalidad de consolidar los espacios convencionales y no convencionales, entendidos como recursos fundamentales para generar la experiencia de lectura significativa y con ella la comprensión imaginativa de los textos, resultando la Figura 3:



Figura 3. Modelo de incitación a la lectura para el desarrollo de la comprensión imaginativa (MILDCI).

En el gráfico anterior la estrella que resulta de juntar los dos triángulos deja ver la implicación, relación que existe entre todos los elementos que la constituyen. Sus seis vértices son los elementos que unen, que configuran y dan sentido al modelo, el primero de ellos está conformado por la Decodificación gramatical, o lo que es lo mismo una lectura que llega al nivel de comprensión literal, en el cual se traducen los signos lingüísticos y sus funciones gramaticales, así como sus relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. El segundo

vértice asignado a la Recodificación simbólica, implica el reconocimiento del orden discursivo al cual se está aproximando, sus características, su superestructura; de igual modo se deja claro que en este proceso se concreta la comprensión imaginativa.

En este sentido se va generando una relación de sinergia entre todos los componentes del modelo, entre todas las actividades propuestas en él que se pueden visualizar en el Figura 4:



Figura 4. Relación de sinergia entre los elementos del modelo y el paradigma.

Este modelo pretende orientar la experiencia-formación de tal suerte de multiplicar el constructo pedagógico “Sherezade”, que responsablemente y conscientes de todas las debilidades y amenazas, tomen la idea primigenia y creadora de contar, de leer, de conmover a través de la palabra, la palabra justa, la adecuada, esa que enamora paulatinamente, que seduce y cautiva, para generar un espacio de implicación activa, ese momento único mediante el cual, quien escucha o lee, se funde con el narrador, con la historia, con la *información*, de un modo indivisible, inolvidable, perfecto.

CONCLUSIONES

Cuando desde el título he aludido a la figura de Sherezade se halló que buena

parte de los docentes realiza un énfasis en la influencia de locus de control externos (situación país, formación inicial teórica y descontextualizada, exigencia de trabajos administrativos), que vendrían a ser la amenaza de ser decapitada al amanecer, y lo que Lerner (2001) describió en su trabajo como parte de la realidad que debe conocer a profundidad el docente, pocos asumen, o reportan la influencia de locus de control interno (formación deficiente, poco-nulo agrado por la lectura, desinterés en formarse en áreas de la cultura escrita), reconocerlo y pasar al siguiente paso, superarlo, es un paso necesario el cual debería ser atendido.

Es por ello que aspiro, y creo necesario difundir, profundizar y redimensionar la propuesta de que Sherezade vaya a la

escuela, y pueda ser, no solo un hilo conductor del Modelo, sino un buen ejemplo.

Sherzade de la misma manera como conocía la amenaza que se cernía sobre su cabeza, estaba segura de todo lo que sabía, de las colecciones de libros que tenía, del don de la palabra que dominaba, y comenzó a contar, comenzó a llenar de sentido las noches del sultán, este se fue volviendo lector-escucha de todas las historias que Sherzade ofrendaba, y la miró diferente, en esa mirada además vio a todas las mujeres, y se reconcilió con el amor, con la vida, hubo una profunda transformación, que es en última instancia lo que se propone al formar a un lector crítico, a un buen lector.

Lo necesario, es generar el espacio para la lectura, convertir a la escuela en la gran ocasión para formar lectores, porque sus docentes tienen la posibilidad de diseñar el conjunto de actividades, que se realizarán a lo largo del año escolar y cuyo único fin es transformarlos en lectores, ávidos, activos, reflexivos, no solo de letras, sino de imágenes, comics, situaciones, gestos.

Es, o será, este docente promotor de la lectura el artífice de concretar *El Pueblo Lector*, es quien deberá descolarizar la escuela, la biblioteca y transformarlos en oasis lectores, para que formados en la lectura puedan los niños niñas y adolescentes estar incluidos en la cultura

escrita, en el desarrollo de su país, y potenciando todas sus habilidades.

REFERENCIAS

- Bárcena, F, Larrosa, J, Mèlich, J-C. (2006). Pensar la educación como experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (1), 233-259
- Bértolo, C. (2017). La cena de los notables. Bogotá: Editorial Babel
- Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital* 12, 262-271. Disponible: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneadigital/article/view/447>
- Larrosa, J. (2013). La experiencia de la lectura: estrategias sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica
- Latorre, A., del Rincón, D y Arnal, J. (2003). Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona, España. Ediciones Experiencia, S.L
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. . México: Fondo de Cultura Económica
- Osorio, B y Añez, (2017). El Metadiscurso Interaccional en Tesis Doctorales en Educación. Interaccional. Metadiscourse in Phd Theses' Education. *Revista de Investigación* 92 (41) Septiembre-Diciembre 2017, 13-33
- Wolcott, H.F. (1998). Ethnographic Research in Education. En Jaeger, R.M. (ed) *Complementary Methods of in Education* (187-249). Washington D.C: A.E.R.A