



La lectura como un eje de vínculo y acogida: transformaciones de los participantes de una *Comunidad de lectura* de literatura en un entorno rural

Reading as an Axis of Bonding and Refuge: Transformations of Participants in a Literature Reading Community in a Rural Context

Alejandra Bolívar-Castañeda

Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)/
johana.bolivar@javeriana.edu.co

ORCID: 0000-0002-6607-4112

Date of reception:

13/04/2021

Date of acceptance:

13/07/2022

Citation: Bolívar-Castañeda, Alejandra. “La lectura como eje de vínculo y acogida: transformaciones de los participantes de una *Comunidad de lectura* en un entorno rural”. *Revista Letral*, n.º 29, 2022, pp. 267-301. ISSN 1989-3302.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.30827/R.L.voi27.20991>

Funding data: The publication of this article has not received any public or private finance.

License: This content is under a Creative Commons Attribution-NonCommercial, 3.0 Unported license.



RESUMEN

La literatura propicia el encuentro, posibilitando profundizar en las comprensiones e interpretaciones sobre lo literario y la vida misma, y constituyéndose como una invitación para construir nuevos sentidos y significados. Con el objetivo de comprender las transformaciones de los participantes de una *Comunidad de lectura* (espacio-tiempo de contemplación y diálogo sobre la literatura), se analiza, a partir de la teoría fundamentada, la información de audios, vídeos, fotografías, producciones de los participantes y bitácoras de 11 sesiones realizadas con niños y adultos en un contexto rural (vereda Chiniata, Colombia). Se identifica, así, la potencialidad de la literatura para acompañar los retos que implica el encuentro con otros. De este modo, se plantea como un eje a partir del cual tejer complicidades y prácticas de acogida que favorezcan la construcción de actitudes e identidades que reconozcan a los otros como interlocutores en la construcción de distintos mundos posibles.

Palabras clave: Promoción de la lectura; educación comunitaria; literatura; comunicación en grupo

ABSTRACT

Literature makes the encounter possible, which favors the deepening of understandings and interpretations of the literary and the life itself, constituting them as an invitation to build new meanings. In order to understand the transformations of the participants in the Reading Community (a space-time of contemplation and collective dialogue on literature), based on grounded theory, the information from audios, videos, photographs, participants' productions, and logs of 11 sessions conducted with children and adults in a rural context (Chiniata village, Colombia) is analyzed. It identifies the potential of literature to accompany the challenges that involve meeting others. In this way, it is proposed as an axis that creates complicities and starts practices that contribute to the construction of attitudes and identities and recognize others as partners in the construction of different possible worlds.

Keywords: Reading promotion; Community education; Literature; Group communication.

Introducción

A partir de la literatura el ser humano tiene la posibilidad de conocer y reflexionar sobre el ser, la vida y el mundo, pues en los relatos que la humanidad ha creado encuentra aquellas formas de expresarse y vivir que lo interpelan y lo movilizan (Vallejo *El infinito en un junco* 315; Vallejo *Manifiesto por la lectura* 15-16; Petit *Leer el mundo* 46-47). Entonces, el lector se encuentra con aquello lejano e irreal que, sin embargo, le revela una nueva ventana para analizarse (Hirschman 33-42; Petit *Lecturas* 57). De este modo, los relatos dotan de sentido la vida, le dan nuevos significados, comprensiones y palabras, generando una apropiación de esta, pues aquello incomprendido, distante e inverosímil se materializa y plantea cuestionamientos que permiten profundizar en lo que se es, la historia y el contexto social en el que se habita (Petit *Lecturas* 45-48; Petit *Leer el mundo* 65-74; De Certeau 182-187; Manguel 151-154; Montes 83; Loza 18-19).

Por consiguiente, la lectura puede considerarse como un encuentro, una interpelación entre el lector y la narración que nunca finaliza (Larrosa 40; Bárcena 33). Adicionalmente, debido a la polisemia de la literatura (Andruetto 34-35), la lectura se enriquece al encontrar otras comprensiones y vivencias que permiten profundizar en las narraciones o al hallar nuevas comprensiones sobre lo literario que afectan la vida propia (Montes 52; Calvo 42).

Reconociendo esto, se propone el concepto de *Comunidad de lectura*, un espacio-tiempo de lectura y diálogo cuyo propósito principal es la contemplación de lo literario enfatizando su posibilidad para consolidar colectivos que se encuentran y son interpelados a partir de las narraciones, construyendo prácticas e identidades particulares que los cohesionan (Bolívar-Castañeda *Comunidad de lectura* 230-233; Bolívar-Castañeda *Experiencias y transformaciones* 243-255). Adicionalmente, esta dinámica, si bien parte de la propuesta de un mediador, pretende ser construida y desarrollada por cada uno de los participantes, quienes intervienen activamente en su consolidación, de modo que se creen relaciones horizontales y recíprocas desde las cuales construir y profundizar en la lectura y la vida (Bolívar-Castañeda *Experiencias y transformaciones* 134-135).

Como consecuencia, un eje fundamental de la *Comunidad de lectura* es la libertad que permea la dinámica y se construye a lo largo de su consolidación, permitiendo que sean las actuaciones de los mismos miembros y la complejización del encuentro lo que determine los acuerdos y las pautas para su desarrollo (Bolívar-Castañeda *Comunidad de lectura* 222-223; Bolívar-Castañeda *Experiencias y transformaciones* 135). Es

decir, aquellos que se vinculan no se adhieren a unas pautas preestablecidas o a unas exigencias particulares al respecto, sino que el espacio es tan crítico, profundo y formal como los mismos participantes lo van construyendo. De esta forma, la regulación de las dinámicas es estipulada por los participantes y el mediador, respondiendo a su interés por lo que se construye y el respeto hacia los demás.

Es importante resaltar que las acciones y actitudes de los participantes no pretenden definirse o preestablecerse, sino que se interpretan para seguir construyendo el espacio y complejizar sus intervenciones. Por lo tanto, es fundamental comprender no solo lo que sus palabras significan, sino, también, lo que sus gestos y silencios implican y cómo estos complementan su discurso para acompañar sus reflexiones y consideraciones. Ello debido a que el diálogo que se construye en la *Comunidad* pretende favorecer reflexiones y relaciones con la literatura y los otros, más que convertirse en una estrategia de comprensión sobre la literalidad de los relatos.

En este sentido, es importante destacar la posibilidad que tienen el libro como objeto y la lectura como práctica de construcción de sentido para convocar y consolidar colectivos humanos. Adicionalmente, al compartir la lectura con otros esta se rehace, pues se aportan nuevas consideraciones y perspectivas que permiten profundizar en las narraciones y en la vida propia. Así, se revelan dos potencialidades de la lectura en colectivo. Por un lado, la complejización de las obras literarias, favoreciendo una apropiación y una reflexión crítica al respecto (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez 32-35; Flecha y Álvarez 6-7; Alonso, Arandia y Loza 73-74; Valls, Soler y Flecha 76-83; Rodríguez-Valls 59; Bayter 52). Por otro lado, la consolidación de dinámicas de acogida, cuidado y cuestionamiento conjunto que fortalecen los lazos sociales y permiten la construcción de vínculos desde los cuales transformar la realidad propia y de otros (Caride y Pose 72-75; Calvo 42-46; Sánchez-Aroca 20; Hirschman 48-49).

De este modo, es posible transformar dinámicas actuales de individualismo y ruptura del tejido social, favoreciendo el encuentro con el otro y construyendo desde la diversidad de posturas y concepciones (Nussbaum *Love's knowledge* 48; Nussbaum *Justicia poética* 18-38). Además, se plantea una nueva visión del mundo y de la vida, que, más allá de dinámicas de producción y estandarización, invite de nuevo a contemplar el entorno y reflexionar sobre los otros, el lenguaje y el bienestar personal y colectivo (Nussbaum *Justicia poética* 68; Nussbaum *Not for profit* 95-96; Nussbaum *La imaginación literaria* 44-45; Juárez 139-143).

Adicionalmente, cabe resaltar que diversas investigaciones han destacado la importancia de la lectura colectiva en diversos ámbitos de la vida académica y personal.

Los énfasis de cada una son distintos, pues algunas privilegian los saberes escolares mientras que otras se enfocan en su incidencia en las habilidades sociales, aunque en la mayoría se combinan los tres aspectos. Los énfasis más recurrentes en las investigaciones son:

1. *Potencialidades para el trabajo en diversos saberes académicos -transversalización de los conocimientos-* (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez; Jiménez; Parisi-Moreno, Llonch-Molina y Selfa; Aguilar; Alonso, Arandia y Loza).
2. *Desarrollo de habilidades del lenguaje -argumentación, caligrafía, oralidad, etc.-* (Farieta, Mendoza y Osma; Alessi; Álvarez-Álvarez; Romero, Ojeda y Díaz; Caride y Pose; Valls, Soler y Flecha).
3. *Incidencias en torno a la formación humana* (Rodríguez-Valls; Bayter; Carreño, Chaves y Lombana; Cárdenas; Martín; Flecha y Álvarez; Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez; Juárez; Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido; Flecha, García y Gómez; Calvo; Sanchez-Aroca; Hirschman).

Por otro lado, algunos estudios resaltan cómo la lectura en colectivo desarrolla un interés genuino por esta, pues permite el intercambio con otros y, además, a partir de las dinámicas que se desarrollan y los libros que se exploran se descubren nuevas miradas y mundos posibles que esta aporta (Colón y Taberno-Sala 38; Farieta, Mendoza y Osma 157-159; Cárdenas 67; Flecha y Álvarez 10-13; Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez 31-46; Caride y Pose 67-75; Aguilar, Pallarés y Traver 72; Aguilar 28). También, se reconoce que se generan posibilidades de conversación y, a partir de ello, es posible crear colectivos que se enfoquen en el intercambio de ideas y reflexiones desde lo literario.

Por consiguiente, algunos autores establecen críticas en torno al encapsulamiento de la lectura en fines solamente académicos (Farieta, Mendoza y Osma 15-16; Loza 5) y otros reconocen su influencia en la colectividad y la subjetividad (Carreño, Chaves y Lombana 180-184; Aguilar 28-34). En este último enfoque se genera una reconciliación entre lo académico, lo subjetivo y lo colectivo, planteándose que, si bien es necesario considerar la lectura y la escritura como objetos de enseñanza, es importante no limitar estas prácticas a los espacios institucionales. En este sentido, se propone una intervención interactiva, en la que sea posible no solo trabajar sobre los aspectos formales de aprendizaje, sino, también, sobre la contemplación e interpretación de lo literario desde la vida propia (Carreño, Chaves y Lombana 139-147; Aguilar 28-32).

A partir de esta revisión es posible identificar, en primer lugar, las potencialidades de compartir la lectura con otros para

profundizar y complementar las comprensiones propias y, además, generar acercamientos más críticos y reflexivos a los relatos. Adicionalmente, sus incidencias en múltiples ámbitos de la vida, permitiendo una consideración integral de esta y favoreciendo la apropiación y concreción de diversos saberes que la lectura no solo retoma, sino que invita a indagar.

En segundo lugar, las investigaciones resaltan las conformaciones de colectividades a partir de las dinámicas de lectura compartida, pues aportan temas sobre los cuales conversar y, además, favorecen el desvanecimiento de jerarquías y barreras raciales o intergeneracionales al involucrar a todos los participantes desde un eje común: el libro (Pulido y Zepa 296-307; Valls, Soler y Flecha 73-82). Así, se construyen y defienden diversos valores sociales que permiten el respeto y la solidaridad, convirtiéndose estas dinámicas en espacios de reconocimiento y construcción de lazos (Hirschman 59).

Finalmente, es posible establecer las particularidades de la *Comunidad de lectura*, constituyéndose como una dinámica particular en relación con otras ya existentes, como las tertulias literarias dialógicas o los círculos de lectura. En este sentido, es importante destacar que se trata de una propuesta que no se encuentra desarrollada en estudios previos, pues, aunque tiene similitudes con otras dinámicas, sus objetivos y formas de desarrollo son particulares y proponen un vínculo entre la literatura, el diálogo y la comunidad como componentes indisociables. Una de las diferencias principales es el interés que se establece en la *Comunidad* por consolidar un colectivo específicamente desde la lectura. Es decir, posibilitar que desde la literatura se construyan significados, sentidos y prácticas particulares que den identidad a los miembros, quienes se vinculan como parte de un colectivo concreto que ellos mismos construyen y renuevan. Además, el compartir no solo ideas, sino la lectura misma y los roles es una consideración importante, pues en otras dinámicas el encuentro se genera solamente para intercambiar las percepciones y consideraciones sobre lo ya leído, lo cual se acuerda en cada reunión.

De acuerdo con lo que se ha expuesto, en este artículo se identifican y analizan las transformaciones de los participantes de una *Comunidad de lectura* de niños y adultos en un entorno rural (vereda Chiniata, Colombia), durante las 11 sesiones de su consolidación. De este modo, se aporta a la comprensión de dinámicas que favorezcan crear nuevas formas de relacionarse tanto entre seres humanos como con la literatura. Además, se plantea su importancia en la apropiación de la lectura, considerando que esta requiere una libertad y una multiplicidad que favorezca la pluralidad en su interpretación.

El artículo se deriva de la tesis de maestría *Experiencias y transformaciones de los participantes de una Comunidad de*

lectura de literatura en un contexto rural (Bolívar-Castañeda), en la cual se pretendía comprender las experiencias de los participantes de esta dinámica, a nivel tanto individual como colectivo, e identificar sus transformaciones. Para ello, a partir de la investigación cualitativa y la teoría fundamentada se analizaron a profundidad los audios, los vídeos, las fotografías, las producciones de los participantes y las bitácoras de 11 sesiones de lectura y diálogo de la *Comunidad*. En cada sesión se leían libros de literatura de diversos tipos –libros álbum, silentes, largos, leyendas, entre otros- por medio de distintas modalidades -lectura en voz alta y rotada-, se dialogaba al respecto y se realizaban algunas actividades manuales para relacionar el contexto de la historia o sus sucesos con la vida y construir dinámicas que dotaran de identidad la *Comunidad*.

Específicamente, se presentan los resultados de una de las categorías de investigación, en la que se evidencian las aperturas y los encuentros que se generan a partir de la literatura, permitiendo crear lazos de acogida y respeto que posibilitan ponerse en cuestión para construir nuevas interpretaciones sobre las narraciones y, además, apropiarse y comprender ciertas situaciones, anécdotas y sentimientos de la vida propia. Adicionalmente, se resalta que, más allá de la escucha o ciertas actitudes que evidencian concentración, es la disposición para dejarse afectar y afectar a otros lo que permite que la lectura trascienda.

Reconocer estas implicaciones en las dinámicas de lectura permite la construcción de vínculos, tanto entre los participantes como con la lectura, partiendo de la acogida y la autenticidad de las acciones que se desarrollan. En esta medida, se favorece la consolidación de un colectivo desde el respeto por las individualidades, en el cual las normas de convivencia se estructuran desde la vivencia y la reflexión sobre las mejores dinámicas y acciones para permitir la participación en las situaciones que se crean.

A continuación, se exponen los referentes conceptuales de investigación, los cuales se constituyen, además, como los ejes clave desde los que se plantea la construcción de la *Comunidad de lectura* a nivel teórico. Posteriormente, se detalla la metodología y los resultados del proceso de investigación. Finalmente, se presentan las conclusiones y la discusión.

Referentes conceptuales

Lectura de literatura

La lectura de literatura permite comprender la realidad al organizar la existencia humana, otorgando sentidos y significados que favorecen un acercamiento a las diversas formas

de ser y habitar el mundo (Colomer; Nussbaum *Not for profit* 95-96). Así, a partir de los relatos, los humanos explican lo que les sucede, posibilitándose su comprensión y reflexión desde múltiples perspectivas y construyéndose nuevas formas de entender la realidad. Leer literatura es, entonces, la contemplación de otros mundos y seres que, sin embargo, revelan al sujeto mismo quién es, pues le permiten reconocer sus particularidades al sentirse interpelado por ellos.

Por lo tanto, posibilita profundizar en la existencia propia, representando múltiples cuestiones de la realidad social, como el lenguaje, las tradiciones, las normas, entre otros aspectos constituyentes de diversos entornos sociales, culturales, políticos y económicos. De este modo, el mundo se vuelve más inteligible y es posible habitarlo, pues se hace más cercano y se brinda la posibilidad de actuar en él (Petit *Lecturas* 80-89; Petit *Leer el mundo* 57).

Este acercamiento al mundo desde la literatura se constituye como un viaje imprevisto, cuyas consecuencias son intempestivas y desordenadas (Bárcena 33). Esto es así debido a que se trata de un encuentro entre el lector y el texto que desestabiliza su ser, lo interpela y le permite distanciarse de su contexto inmediato para dar nuevos matices a sus vivencias (Larrosa 40).

De este modo, la literatura favorece un nuevo acercamiento a la realidad, en el cual es posible cuestionar las formas de organizarlo y actuar. Así, brinda un amplio panorama para imaginar mundos posibles e introduce al sujeto en la realidad desde una perspectiva distinta, poniéndolo en relación con los otros, construyendo una identidad más plural y brindándole espacios personales en los cuales habitar (Petit *Leer el mundo* 46-55; Petit *Lecturas* 123).

Desde esta perspectiva, leer no solo favorece una reflexión del mundo, sino, también, una apropiación de la vida, en la cual es posible imaginar formas distintas y diversas de comprometerse con la realidad. Entonces, la literatura no solo permite conocer otros paisajes, sino que favorece, también, la pronunciación de nuevas palabras, posibilitando el descubrimiento y el empoderamiento sobre la vida.

Por lo tanto, no se trata de un proceso de decodificación, sino de construcción e interpretación, en el que es la vida del lector, su identidad y su subjetividad aquello que permite encontrar un rumbo al viaje que es la lectura. Para que este sea auténtico debe ser libre y estar mediado por la humildad del lector para dejarse interpelar y movilizar (Petit *Lecturas* 137-141; Larrosa 29-40; Bárcena 24).

Comunidad

El concepto de comunidad, si bien remite a formas originarias y tradicionales de organización social, puede considerarse como aquella reflexión dinámica sobre la convivencia en colectivo. En este sentido, se plantea su importancia como una forma de reunión que afecta las subjetividades y permite la construcción de identidades desde prácticas de acogida, cuidado y solidaridad que hacen frente a las alianzas superfluas planteadas por la modernidad y la sociedad (Torres *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos* 205; Torres *El retorno a la comunidad 2*; Álvaro 16-20).

En este sentido, se trata de la creación de prácticas, vínculos y saberes compartidos que consolidan una colectividad, y que, aun cuando se asocian con el territorio y los bienes materiales, no se limitan a cierta cercanía territorial o al compartir de ciertas posesiones, sino que permiten apropiarse y significar las territorialidades y las acciones de cada uno de los miembros (Torres *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos* 206). Por lo tanto, la comunidad es una forma de organización social y política que permite pensar y crear relaciones desde una postura ética de cuidado mutuo y en la que los vínculos y el encuentro con los otros se fundamentan en el propósito de construir y mantener lo colectivo (Esposito 43; Torres *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos* 206).

No obstante, el encuentro no reduce lo individual, sino que, por el contrario, se fundamenta en ello para fortalecerse y permitir la re-creación continua de la comunidad (Esposito 40; Torres *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos* 214). Ello dado que contiene la irreductible alteridad del ser humano, a la vez que responde a sus necesidades de reunión social. Es por ello que autores como Esposito (55-54) plantean que se trata de un encuentro necesario e imposible.

En la modernidad, de acuerdo con Torres (*Los nuevos sentidos* 203), existen diversas manifestaciones de lo comunitario, en las cuales se reivindica el valor y las potencialidades de distintos modos de vida y formas de organización, más que constituirse como su reproducción o invención. Al respecto, cabe resaltar el cuestionamiento que propone el concepto de comunidad a las dinámicas de colectividad imperantes y la propuesta de nuevas formas de relacionarse, basadas en consideraciones éticas y políticas que garanticen la acogida, la seguridad y el refugio, de modo que sea posible confiar en la buena voluntad mutua (Torres, *El retorno a la comunidad 2-3*). Entonces, la comunidad misma forma a sus miembros, quienes asumen la responsabilidad de su

construcción y deciden mantenerla. Así, la autonomía que cada miembro establece no se contrapone al actuar colectivo y conforma subjetividades distintas, que se fundamentan en la participación y en la búsqueda del bien común.

Por lo tanto, el actuar de cada uno de los miembros del colectivo es fundamental, determinando la creación de unas identidades particulares que están mediadas por símbolos y rituales que dotan de sentido y significado a la colectividad. En este orden de ideas, la comunidad se erige como una propuesta que permite la creación de un compartir basado en la reciprocidad, la responsabilidad y la acogida, que hacen frente a dinámicas de organización cuyo enfoque es el aprovechamiento mutuo o la individualización.

Diálogo

El diálogo es un encuentro con otros en el que, a partir de las palabras, los seres humanos pueden complejizar lo que son, al permitirse saber y ser más. Se constituye, entonces, como una acción de práctica y reflexión en la cual profundizan en ellos y en el mundo, empoderándose de sí y de su realidad para aportar críticamente a su construcción (Burbules 45-46; Freire 108-109).

Desde esta perspectiva, es un compromiso y una responsabilidad mutua que los participantes asumen para comprenderse a sí mismos y al mundo. Por lo tanto, requiere de confianza y disposición para afectar y permitirse serlo, pues se trata de un encuentro con lo distinto para delinear los límites, las divergencias y los puntos de contacto para construir un significado y un bien común (Burbules 46-51).

Para construir el diálogo es necesario que quienes participan consideren la realidad como un proceso y se concienticen de su *estar siendo*, de modo que se permitan plantear opciones de transformación y se dispongan a la acción (Freire 117). En este sentido, se constituye como un proceso de darse cuenta y analizar tanto las situaciones como el lenguaje y las acciones para transformar las realidades.

Como consecuencia, quienes se encuentran para dialogar van tejiendo relaciones y vínculos que les permiten profundizar en el diálogo y en sí mismos, pues encuentran en los otros las interlocuciones que les permiten complejizarse, a la vez que sus aportes son valorados para complementar las diversas comprensiones que construyen. Se forma, así, una identidad más autónoma y flexible, en la cual se aceptan las críticas y objeciones en un proceso conjunto de reflexión.

A partir de ello se va consolidando una estructura de interacciones en las que cada sujeto puede aportar sus ideas y comprensiones, siendo reconocido y valorado, generándose una participación equitativa y cada vez más compleja. Entonces, la

libertad es una condición primordial para dialogar. Al respecto, es importante resaltar que no se trata de una ausencia de autoridad, sino de un intercambio de roles de acuerdo con las condiciones y necesidades del diálogo, pues se reconoce que una organización que permita una ruta de reflexión coherente y clarificadora es fundamental, aunque esta puede ser planteada por los diversos participantes de acuerdo con su experticia, vivencias y saberes (Burbules 33-45; Freire 30). Es decir, se trata de permitir que las comprensiones sean cada vez más claras y profundas, no solo de entregar aportes al vacío.

Adicionalmente, se debe destacar que la libertad del diálogo no implica una ausencia de objetivos, a la vez que estos no limitan una pauta para su desarrollo. Es decir, si bien se trata de un encuentro intencional en el que se pretenden construir mayores comprensiones, son las participaciones y las reflexiones que surgen aquellas que determinan su rumbo y profundidad (Burbules 45-46). Entonces, no es una propuesta externa, sino una construcción de quienes en él se encuentran.

De este modo, el diálogo permite la construcción de un entramado de sentidos, significados y reflexiones que ponen en cuestión al mundo y al sujeto, llevándolo a la acción consciente para generar la transformación de su realidad. Por consiguiente, requiere de la intervención de otros que complejicen y aporten sus propios saberes para consolidar comprensiones cada vez más profundas. Así, es una toma de conciencia colectiva a partir de un tejido social que posibilita la crítica y la oposición para profundizar en las reflexiones sobre el mundo y la humanidad que direccionen el actuar.

Comunidad de lectura

Es importante resaltar que el concepto de *Comunidad de lectura* no se encuentra conceptualizado en la literatura, sino que se fundamenta en las construcciones de lectura, comunidad y diálogo que se han expuesto e indagaciones empíricas sobre su implementación (Bolívar-Castañeda *Comunidad de lectura*; Bolívar-Castañeda *Experiencias y transformaciones*). Por lo tanto, se identifica la necesidad de profundizar en las experiencias de los participantes para continuar la comprensión sobre las potencialidades y los límites de esta dinámica.

En términos generales, la *Comunidad de lectura* es una propuesta de lectura que se enfoca en la consolidación de un colectivo que crea significados e identidades particulares en relación con una práctica común: la lectura. En este sentido, es un espacio-tiempo de reflexión en el que el diálogo es la estrategia principal para generar interpretaciones y vínculos tanto entre los participantes como con los textos (Bolívar-

Castañeda *Comunidad de lectura* 225; Bolívar-Castañeda *Experiencias y transformaciones* 246).

De este modo, se plantea como una posibilidad de compartir la lectura y, a partir de ello, aportar comprensiones, interpretaciones y relaciones que favorezcan la profundización en aquellas interpelaciones que cada lector ha construido frente al texto. De modo que se trata de una contemplación conjunta de lo literario que permita que todos los participantes se involucren y, así, construyan nuevas comprensiones y cuestionamientos.

No obstante, no se pretende llegar a una comprensión común o preestablecida, sino que, por el contrario, se ofrece a los participantes la libertad de resaltar, destacar y cuestionar aquello que llamó su atención o que no comprendieron para que, en conjunto, sea posible dar nuevas perspectivas y soluciones. Así, retomando los planteamientos de Burbules en torno al diálogo, no es una amalgama superflua de ideas para la construcción de una interpretación común, sino la reunión de diversas posibilidades que enriquezcan y abran el panorama de lo literario, creando invitaciones y distanciamientos que permitan complejizar lo construido.

Por consiguiente, se fundamenta en la acogida, el respeto y el cuidado mutuo, elementos esenciales de la comunidad, de acuerdo con los planteamientos de Alfonso Torres. Estos elementos permiten que, con el tiempo, se vayan profundizando las reflexiones y, además, se trascienda la literalidad de los textos para plantear mayores relaciones con la cotidianidad. De esta manera, se genera un compartir basado en la literatura como eje común y principal de encuentro que posibilite reflexionar sobre sí mismo y los otros, apropiando las construcciones que se derivan.

Entonces, la *Comunidad de lectura* se inicia como la propuesta de un mediador que se propone favorecer la construcción de reflexiones en torno a la literatura para consolidar un colectivo particular. Sin embargo, es fundamental que con el tiempo su rol pase de un monólogo a una polifonía, en la que las voces de los participantes intervienen para darle forma al espacio. Es decir, se trata de empoderarlos y entregarles la responsabilidad de construirlo.

En este sentido, si bien hay una mediación de un lector con mayor experiencia que sugiere y acompaña, son los participantes quienes lo van moldeando y determinan, además, sus características. En esta medida, se trata de una construcción conjunta en la que todos toman parte y se van distribuyendo los roles, de modo que los participantes comienzan a ser lectores y el mediador a ser participante del diálogo desde sus propias dudas y comprensiones (Bolívar-Castañeda *Comunidad de lectura* 228-230; Bolívar-Castañeda *Experiencias y transformaciones* 235-237).

Es fundamental resaltar que en el espacio se comparte desde la lectura hasta el diálogo. Es decir, aunque se lean libros largos, por ejemplo, la lectura se realiza en el mismo espacio en voz alta, así todos pueden participar de ella, aunque no tengan acceso externo al libro. Además, se realizan diversas dinámicas de lectura y se exploran diversos libros para favorecer la apropiación del espacio y la definición de su propio camino como lectores.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, cuyo objetivo es la interpretación del mundo a partir de diseños e instrumentos que permitan comprender los sentidos y significados que los miembros de diversos grupos sociales crean en torno a su realidad, de modo que se posible comprenderla con mayor profundidad y crear explicaciones causales abstractas y válidas desde la relación entre los acontecimientos y los postulados teóricos (Denzin y Lincoln; Vasilachis de Gialdino; Strauss y Corbin).

El diseño de investigación fue la teoría fundamentada, pues se pretendía construir y consolidar una comprensión más profunda en torno a la *Comunidad de lectura* desde las experiencias de los participantes. Adicionalmente, es importante considerar que este concepto no está claramente definido en la revisión de literatura, por lo que es importante analizar, desde un proceso sistemático, lo que sucede en esta dinámica para reconocer sus aportes y limitaciones en la reflexión y formación de lectores autónomos y colectivos críticos que se apropien de su vida y su contexto sociohistórico.

Fuentes de información

Los datos de la investigación se recolectaron mediante diversas fuentes de información generadas a partir de la consolidación de una *Comunidad de lectura* en la vereda Chiniata, municipio de Guayabal, Colombia. Allí se realizaron 11 sesiones, cada 15 días, en las que niños –entre 5 a 13 años- y adultos asistían como respuesta a las invitaciones que se realizaban por medio de carteles en las tiendas principales del centro poblado más cercano. Así, se construyó un espacio de lectura y diálogo en el que, más que la comprensión de los textos, se pretendía la reflexión de la vida propia, estableciendo vínculos tanto entre los textos como con los otros participantes. En cada sesión se leían diversos tipos de libros –silentes, largos, libros álbum, cuentos, leyendas, entre otros- utilizando varias modalidades -lectura rotada y en voz alta-, se dialogaba al respecto a partir de preguntas que invitaban a profundizar en las narraciones y los

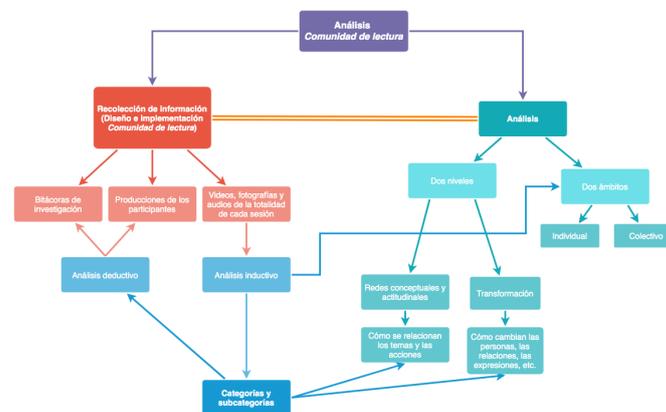
intereses de los participantes, y se realizaban actividades como invitaciones o elaboraciones manuales que permitían relacionar el contexto o la historia con la vida propia y fortalecer la identidad de la *Comunidad*.

En cada una de las sesiones se realizaban registros en audios de la totalidad de la sesión y videos de momentos específicos, como “el inicio de la lectura, los comentarios de los participantes y fragmentos de la realización de las actividades” (Bolívar-Castañeda *Experiencias y transformaciones* 150). Adicionalmente, se realizaban diversas acciones con el objetivo de favorecer el acercamiento y la apropiación del literario, las cuales fueron solicitadas por los mismos participantes. Estas eran conservadas tanto físicamente como en registro fotográfico, cuando los participantes decidían quedarse con ellas. También, se hizo un registro de cada una de las sesiones en una bitácora de investigación, en la cual se realizaban descripciones, más narrativas que teóricas, en torno al desarrollo de la dinámica.

Los procesos de recolección de información y análisis fueron procesos simultáneos, lo que permitió profundizar en los datos y las categorías a partir de una comparación constante y selectiva (Strauss y Corbin 157) en torno a dos niveles centrales: 1) cómo se relacionan los temas y las actitudes, y 2) cómo cambian las personas, las relaciones, las expresiones, etc. (Bolívar-Castañeda *Experiencias y transformaciones* 152). Así, se construyó el mapa de categorías y se logró la saturación teórica, ya que, si bien los nuevos datos permitían profundizar en cada categoría, la información no aportaba dimensiones, propiedades o relaciones novedosas en las categorías construidas para comprender el fenómeno estudiado. No obstante, durante todo el proceso existió la apertura de incluir los nuevos detalles que aparecían para complejizar las comprensiones construidas. En la imagen 1 se presenta un esquema que representa el proceso realizado.

Imagen 1.

Proceso de análisis de la información



Nota: tomado de Bolívar-Castañeda (*Experiencias y transformaciones* 152)

Análisis de la información

Los datos recolectados se analizaron de dos formas diferentes. Por un lado, los audios y los vídeos se codificaron de forma inductiva, construyendo un mapa de categorías y subcategorías que permitiera comprender lo que les pasaba a los participantes en cada sesión desde su discurso oral, actitudes, movimientos y expresiones. Por otro lado, las bitácoras y producciones de los participantes se procesaron de forma deductiva desde el mapa de categorías creado con los datos de los audios y vídeos, profundizando en lo que les sucedía a los participantes desde las reflexiones de la mediadora y lo que expresaban en sus creaciones.

Los audios fueron transcritos en su totalidad en el programa Nvivo12, seleccionando aquellos fragmentos en los que los participantes intervenían durante la lectura o el diálogo y, a partir de un microanálisis de la información (Strauss y Corbin 63), se crearon descriptores generales que permitían detallar lo que hacían en la sesión desde una primera abstracción de sus intervenciones. Inicialmente, se analizaron dos sesiones del inicio, el medio y el final para crear saturación (Strauss y Corbin 149). Sin embargo, cada sesión tenía ciertas particularidades que permitían profundizar en lo que les sucedía a los participantes. Por lo tanto, se decidió realizar el proceso de categorización con los descriptores existentes, dejando abierta la posibilidad de incluir nuevos o crear otras categorías solamente si los emergentes aportaban nuevas comprensiones de gran profundidad a la investigación.

Los descriptores se agruparon a partir de un ordenamiento conceptual (Strauss y Corbin 25) que permitió identificar jerarquías entre ellos, estableciendo objetivos que enmarcaban acciones concretas. Así, a partir de una codificación abierta y axial (Strauss y Corbin 110-134), se crearon las categorías de investigación, a las cuales se realizó un proceso de abstracción para responder a la pregunta: ¿qué afectaciones se evidencian en los participantes a partir de la lectura y el diálogo en la *Comunidad*? Y de este modo, profundizar en su experiencia más que en la descripción de lo que hacían o decían.

En el caso de los vídeos, el enfoque de estos era la imagen, posibilitando complejizar el discurso oral y una perspectiva de análisis distinta de las intervenciones. Cabe destacar que el análisis de los vídeos fue una estrategia muy potente, pues permitía evidenciar gestos, posturas, miradas e intercambios imperceptibles en el diálogo, pero que lo complementaban e,

incluso, se convertían en la base de lo que estaba sucediendo en determinado momento.

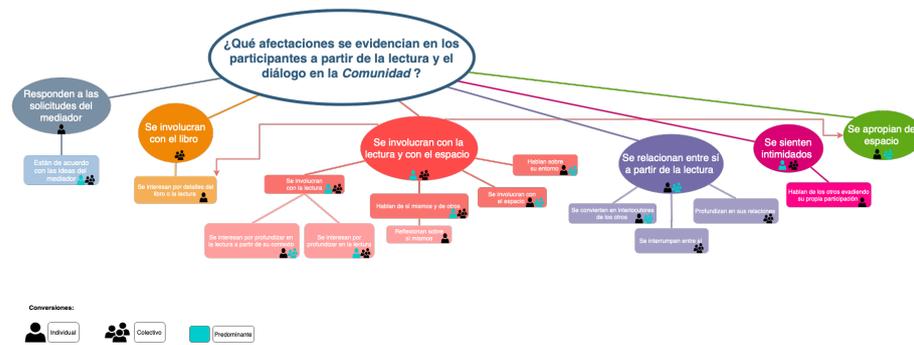
El procesamiento de los vídeos se realizó en el programa Excel, en el cual se creó una matriz identificando el vídeo, el tiempo y la descripción de lo que sucedía en los diversos momentos de cada sesión, enfocándose en aquellas acciones, expresiones y gestos de los participantes durante la lectura o el diálogo. Una vez se visualizaron y describieron los vídeos en su totalidad se realizó el mismo proceso de los audios: a partir de un microanálisis de los datos (Strauss y Corbin 63), se crearon descriptores generales para comprender lo que sucedía y, con base en un ordenamiento conceptual (Strauss y Corbin 25) y un proceso de codificación abierta y axial, se crearon las categorías y subcategorías.

Finalmente, se compilaron en un documento en *Excel* las categorías y subcategorías y se asignó un color a cada fuente - audio o vídeo- y a partir del matiz de este se distinguió el nivel - categoría o subcategoría. A partir de esta matriz los documentos de las bitácoras y las producciones de los participantes se codificaron, estableciendo las relaciones entre las diversas fuentes y complementando la información de cada una.

Para identificar las transformaciones se realizaron comparaciones, en Nvivo12 y en Excel, de las sesiones, entre las categorías y subcategorías, y de los dos ámbitos de investigación -individual y colectivo- para identificar si había cambios en lo que sucedía. De esta manera, se establecía qué cambiaba y qué permanecía.

En la imagen 2 se presenta el árbol de categorías construido. Para la creación de las categorías y las relaciones y jerarquías entre ellas se tomaron como base las acciones de los participantes y los temas del diálogo durante las sesiones (registrados mediante descriptores) y se realizó una abstracción en la que se pretendía identificar cuáles eran los significados de esos comportamientos y el diálogo desarrollado. Estas categorías se organizaron en torno a la pregunta central por las afectaciones que se suscitaban en los participantes de la *Comunidad de lectura* y se realizó una agrupación temática de las categorías que permitiera comprender qué les sucedía a los participantes durante las sesiones de lectura y diálogo.

Imagen 2.
Mapa de categorías



Nota: tomado de Bolívar-Castañeda (2020)

A continuación, se identifican y analizan las variaciones de los temas que surgían en el diálogo: cuáles eran más frecuentes al inicio y cuáles iban desapareciendo o tomando más fuerza. También, cómo se transformaron en el tiempo las formas de hablar, relacionarse, actuar y las expresiones de los participantes de la *Comunidad*.

Resultados

Ante los otros, los desacuerdos y las expectativas de una propuesta que inició su construcción desde un agente externo, los participantes respondieron desde la timidez y los aportes concisos que les aseguraran la aprobación de sus intervenciones. Con el tiempo identificaron las potencialidades de sus dudas y desaciertos para aportar en la delimitación de posibilidades y contornos que permitieran profundizar en los relatos. Además, la curiosidad por la literatura se constituyó como el factor principal de encuentro y reunión, permitiendo crear complicidades. Como lo destacan Hirschman (88-89) y Petit (*Leer el mundo* 39) la literatura se convierte en un puente de comunicación con otros, lo cual permite establecer la complicidad para compartir la vida al poner en escena los cuestionamientos y las reflexiones sobre lo cotidiano.

De este modo, más que la certeza de una respuesta, los participantes asumieron un compromiso de respeto y argumentación ante la ambigüedad y la problematización, generando una apertura hacia los otros desde la disposición de los aspectos personales que construían con la lectura para

contemplar con otros y consolidar unas dinámicas, reflexiones e identidades que le daban forma a un grupo particular del cual eran miembros. Así, de acuerdo con Petit (*Lecturas* 32), la lectura se constituyó como una práctica que dotaba de sentido tanto las dinámicas de encuentro de la comunidad como la vida de los participantes, pues encontraban, en el diálogo y los libros, frases o palabras que les permitían profundizar en sus comprensiones sobre la realidad.

Así, los aspectos individuales y las respuestas contundentes se constituyeron como la base para otras reflexiones, las cuales surgían a partir de las interpelaciones y los desencuentros que suscitaban nuevas posibilidades e invitaban a los participantes a continuar explorando lo que la literatura tenía para decirles. Es decir, se acogía la polisemia y las contradicciones que suscitaba lo literario, abriendo un espacio de libertad (Hirschman 87-89; Petit *Lecturas* 98-113). De modo que, más allá de pretender reunir los aportes de los participantes en una idea superflua que capturara la esencia de los relatos, se trataba de reflexionar en torno a los aspectos personales para profundizar y complementar las diversas voces de la literatura, incluyéndolas, además, en las reflexiones propias. De este modo, se planteaba una democratización de la lectura, pues se hacía accesible a todas las personas, sin importar su edad, nivel educativo, profesión, etc., pues

la comprensión se logra mediante la construcción de significados que hacen esas personas. En este caso, las interpretaciones se van haciendo a partir de dicho diálogo. No hay nada que desocultar. Es una lectura abierta a todas las personas, sea cual sea su nivel de formación, y a todas las voces. Nadie queda excluido por su nivel de formación ni por otras cuestiones (Loza 13).

Entonces, aspectos individuales y colectivos eran parte de un continuo, en el que lo común no eran las comprensiones, sino la posibilidad de interactuar e interpelar a otros y dejarse ser afectado por ellos y las lecturas, lo cual fue encubierto, en las primeras sesiones, por la timidez y la cautela. A continuación, se presentan las principales transformaciones de los participantes, cuyo acontecer permitió, fundamentalmente, la consolidación de la *Comunidad*.

La timidez del encuentro abre paso a la complicidad sobre lo literario

El encuentro con otros a partir de la literatura se constituyó para los participantes como un reto intimidante, ante el cual preferían responder con monosílabos o limitarse a estar, sin intervenir o incluirse en lo que decían. Así, primaban aquellos aportes en los

que la literalidad de los textos o las ilustraciones aseguraban el éxito de sus intervenciones. Además, los participantes preferían complementar lo que decía el mediador o solamente aprobar sus intervenciones.

Esta timidez generaba, además, que los intercambios entre niños y adultos fueran, inicialmente, muy limitados, pues prevalecían los roles cotidianos. Como consecuencia, los adultos se enfocaban en explicar las conductas de los niños, mencionando que eran muy tímidos, e incitándolos a hablar, sin involucrarse ellos mismos en el diálogo. Cuando se animaban a participar también se limitaban a realizar aportes concretos, basados en la literalidad de las narraciones.

Como se observa en el siguiente diálogo, las intervenciones de los participantes eran limitadas y se requería de la orientación del mediador para intervenir, pues esto determinaba lo que sucedía. Además, aun cuando algunos participantes eran parte del grupo poblacional al que se hacía referencia o podían tener vivencias similares, hablaban en tercera persona, sin involucrarse o mencionar sus propias anécdotas.

Alejandra: Puede ser, para poder dormir. ¿Cuándo nos torturan más nuestros pesares, nuestras preocupaciones?

Niño participante: De noche.

Alejandra: De noche, ¿cierto? Antes de uno irse a dormir, justo en el segundo antes (risas), uno se acuerda de todos los problemas del día, ¿cierto? Entonces, de pronto, los muñecos quitapesares ayudan a conciliar el sueño, a dejarnos más livianos para dormir. ¿Y por qué creen que Ramón era tan preocupón?

Mamá asistente: Porque era un niño.

Niño participante: Se preocupaba por todo.

Niño participante: Muy curioso.

Alejandra: Puede ser, ¿los niños curiosos se preocupan más?, ¿ustedes qué dicen?

Niño participante: Sí.

Alejandra: ¿Será que sí?, ¿qué dicen los niños, ustedes?, ¿si se preocupan más los niños curiosos?

Niño participante: Sí, claro.

Alejandra: ¿Y por qué se preocuparán más los niños curiosos?

Mamá asistente: Por todo lo que quieren saber...

Niño participante: Porque si se les pierde un peluche o algo, entonces, tiene que...

Niño participante: preocuparse o hasta que lo encuentre no se...

Mamá asistente: Cuando les va mal en la escuela.

(Diálogo – Sesión 4. Noviembre 02 2019).

No obstante, con el tiempo, se fue construyendo una confianza y una libertad en el espacio que les permitió reconocer la importancia de cada una de las intervenciones para profundizar y dar nuevos significados a las narraciones. Como consecuencia, más que buscar una respuesta correcta o la aprobación de los otros, se enfocaban en aportar sus vivencias, comprensiones o dudas para ir construyendo posibilidades y rutas de interpretación que enriquecieran el diálogo. Así, no solo aportaban los significados construidos y comparaban diversas versiones que conocían de los cuentos tradicionales, por ejemplo, sino que, también, se permitían dudar en voz alta y permitir a los otros complementarlos.

Niño participante: Porque iba a... a coger a...

Niño participante: A Gretel.

Niño participante: A Gretel y él llego... Ella se cayó y llegó y le cogió así y...

Alejandra: Y se dio cuenta del brazo, sí...

Niña participante: Y antes... Y casi todos los días le toca a ver si estaba gordo, ¿cierto? (pregunta para los otros participantes)

Niña participante: Pero era el hueso.

Niño participante: Eso sí (refiriéndose a la similitud entre las dos versiones).

(Diálogo – Sesión 10. Febrero 22 2020).

Adicionalmente, la literatura propiciaba la complicidad entre diversos participantes, quienes reconocían vivencias o saberes compartidos, ya fuera por lazos sociales previos o por dinámicas propias de ciertas etapas vitales. Así, se reconocían, prácticas y conocimientos comunes que permitían reflexionar sobre ciertas palabras, sentimientos o vivencias para encontrar nuevos sentidos y relaciones entre la literatura y la vida, pues extrapolar la literalidad del relato a la vida propia permitía que otros reflexionaran, también, sobre sus vivencias y las compararan con lo que se estaba dialogando o con la historia, e interpretaran los significados de algunos hechos o acciones de los personajes.

Niño participante: Es lo mismo con el amor.
(...)

Alejandra: Entonces, tú crees eso. ¿Y ustedes qué dicen?, ustedes que son los más grandes.

Participantes: (Risas nerviosas y comentarios entre ellos).

Alejandra: ¿Qué pasaría con ese abuelito que tenía 20 mujeres?

Niño participante: Pues que no apreciaba a ninguna.

Niño participante: Que no le gustaban.

Niño participante: Exacto, o sea las tenía solo por... (risas)

Alejandra: Solo por tenerlas, ¿cierto? Por la compañía.

Niño participante: Sí.

Alejandra: Pero, ¿en realidad las quería?

Varios participantes: No.

(Diálogo – Sesión 4. Noviembre 02 2020).

Con el tiempo, esta complicidad se establecía, además, entre niños y adultos, diluyéndose las barreras intergeneracionales y las jerarquías cotidianas, pues las diversas vivencias y saberes permitían complejizar lo que se dialogaba, pero no se invalidaban o juzgaban las observaciones de los otros. Entonces, más allá de la edad o los roles, lo fundamental era explorar nuevas aristas de análisis. Además, estas diferencias enriquecían el diálogo, pues se posibilitaba la reflexión sobre ciertos detalles que se habían pasado por alto. Así, como lo plantean Valls, Soler y Flecha (78-79), un buen clima afectivo y de empatía, generado por la interacción entre personas distintas y que cambian los roles establecidos tradicionalmente en la escuela o la sociedad, favorece el aprendizaje y las posibilidades de conocerse y conocer a los otros. Entonces, como se evidencia en el diálogo sobre *El ahogado más hermoso del mundo* de Gabriel García Márquez, cuestionar las intervenciones de los participantes les permitía cambiar su percepción y darle otra interpretación a lo sucedido.

Alejandra: Cuando la gente le empezó a ayudar... ¿y le empezó a ayudar por qué?

Mamá asistente: Porque empezaron como a conocerlo, a ver la forma de ser de él.

Alejandra: Ajá, ¿pero podían ver esa forma de ser?

Participantes: No... No (Varios participantes).

Mamá asistente: Sí.

Alejandra: ¿Cómo?

Mamá asistente: En la actitud de él, ¿no?

Niño asistente: ¿Cómo... muerto?

Mamá asistente: Ahh, bueno (risas).

Niño participante: Se lo imaginaban.

Alejandra: Se lo imaginaban, ¿cierto? Imaginaban, ¿y por qué imaginaban que él era bueno?

Mamá asistente: (...) porque en el semblante no se veía feo ni nada, se veía bonito (...).

(Diálogo – Sesión 6. Noviembre 30 2019).

De este modo, la participación en espacios de lectura y diálogo permitía que se transformaran las relaciones e interacciones sociales, las cuales estaban mediadas por la literatura (Flecha, García y Gómez 152-154). De este modo, el libro y el diálogo favorecían el encuentro con otros, es decir, establecer interacciones con un tema concreto a partir del cual intercambiar, reduciendo la angustia de no saber qué decir o

comentar. Entonces, la literatura llenaba el vacío entre los participantes, brindándoles la oportunidad de acercarse.

Un aspecto fundamental era la exploración autónoma de los detalles del libro y las pequeñas complicidades que se iban estableciendo a partir de la curiosidad por explorar la literatura. Así, algunos detalles de las ilustraciones, el juego de las palabras o el curso de la historia fueron propiciando que los participantes se involucraran y se convocaran a reflexionar. De esta manera, se establecían diálogos no solo con los otros participantes, sino, también, con los autores, identificando la intencionalidad en la construcción de las narraciones y cuestionándose por el contexto de su producción. Así, por ejemplo, ante el cuestionamiento sobre por qué la bruja de *Hansel y Gretel*, ilustrado por Lorenzo Mattotti, decidió iniciar por comerse al niño, uno de los participantes sugirió que había que preguntarle al autor, mientras que otros profundizaban en las similitudes y diferencias entre esta versión y la de los hermanos Grimm.

Poco a poco esos detalles y esas invitaciones incitaban a vencer la timidez y las intervenciones ya no necesitaban preguntas específicas para surgir. Por el contrario, las ideas que quedaban en el aire eran retomadas por los otros y se terminaban las intervenciones o se aportaban nuevos detalles. De este modo, se generaba una construcción conjunta que convertía los aportes del mediador en monosílabos.

Alejandra: Pero mira que Caperucita sí...

Mamá asistente: O...

Niño participante: O no existía, la abuelita estaba (muerta -se escucha muy bajo, pues la mamá asistente lo interrumpe-).

Mamá asistente: O el cazador cuando abrió la barriga, ahí sí, por eso se veía como... Porque ella... ya se van, se van, cogió los tres.

Niño participante: Pero el cazador también era...

Niña participante: El cazador también está ahí.

Mamá asistente: Por eso, el cazador para sacarlas tuvo que rajarle el estómago al...

Niño participante: Sí, pero el cazador también era como la...

Alejandra: Como gris.

Niño participante: Gris.

Mamá asistente: Ummm...

Niño participante: Caperucita sí...

Niña participante: Y Caperucita sí seguía roja
(Diálogo – Sesión 7. Diciembre 14 2019)

Niño participante: Por el río y después... Encontraban, mejor dicho, como una laguna donde ellos siempre iban a jugar.

Niño participante: Y, además, no había riquezas.

Alejandra: Ahh y no había riquezas. Sí, los niños no se encontraban... Solo se salvaban, pero no... Sí, tienen razón. Y a mí hay... Dime.

Niña participante: La señora la echaban y ya después... este... salía como...

Niña participante: Salía como en forma de huesos y de...

Niña participante: Sí, como una calavera o algo así.

(Diálogo – Sesión 10. Febrero 22 2020).

En este orden de ideas, una de las transformaciones principales fue la posibilidad de establecer un diálogo abierto y libre, en el que las certezas e inquietudes tenían un lugar importante para complejizar las interpretaciones de los otros. Entonces, más allá de la reserva y la expectativa, los participantes identificaron la importancia de sus consideraciones y su voz para profundizar en los rumbos de la literatura. En este sentido, como lo plantean Pulido y Zepa (308), se trataba de un aprendizaje conjunto en el cual la construcción colectiva a partir de los aportes de cada participante permitía reflexionar sobre la obra literaria.

Los elementos personales como la base de la construcción colectiva

Compartir las afectaciones o las relaciones de las narraciones con la vida personal de cada participante permitía que se identificaran prácticas y saberes comunes del contexto y consideraciones similares frente a algunas situaciones o actitudes. A partir de ello se cohesionaba el colectivo y se construía la confianza necesaria para profundizar en ciertos temas complejos o difíciles, como las despedidas, los rituales funerarios o el alcoholismo. En este sentido, la lectura y el diálogo permitía, como lo plantea Loza (5-15), conocer a los otros y conocerse, gracias a una distancia otorgada por la literatura debido a las distintas miradas, situaciones y personajes, lo cual enriquece el diálogo interior y con los otros.

Alejandra: Ajá, porque llegó borracho, ¿cierto?, ¿y será que eso pasa?

Varios participantes: No... No... No.

Alejandra: Pero cuando uno está borracho, ¿será que hace cosas distintas a las que hace cuando no está borracho?

Niña participante: ¡Sí!

Niña participante: Quién sabe.

Alejandra: ¿Sí? Bueno, los que dicen que sí, por qué dicen que sí y tú que dices quién sabe, por qué dices quién sabe.

Niña participante: Porque ellos cuando están borrachos les da como que la loquera.

Alejandra: Les da la loquera, ¿sí?, ¿qué dicen ustedes?

Niño participante: Pues, digamos cuando ellos llegan borrachos, sí, como en algunos casos ha pasado, entonces, a ellos se les olvida como todo y empiezan...

Niña participante: Como a hacer cosas...

Niño participante: Como le pegan a las mujeres y ya no se recuerdan nada.

(Diálogo – Sesión 11. Marzo 14 2020).

Adicionalmente, las intervenciones permitían analizar el lenguaje oral, pues los mismos participantes revisaban ciertas expresiones o términos de los otros, indicando posibilidades para ajustarlos, sin juzgarlos, sino planteando otras formas de expresarse. Estas consideraciones se constituían como invitaciones que permeaban, también, las formas de hablar, analizando el uso de la lengua y aprendiendo sus reglas.

Estas acciones, lejos de constituirse como juicios invalidantes, eran sugerencias, de modo que no se imponía una forma correcta, sino maneras más pertinentes para generar comprensión o interés en los interlocutores. Entonces, lejos de ser un *todo vale*, se afianzaba la posibilidad de reconocer las debilidades o falencias de los otros para potenciar su actuar y acompañar sus reflexiones.

Alejandra: y hay otra pregunta y es qué les recomendarían a las lectoras o a los próximos que lean, nosotros que estuvimos acá de este lado, viéndolo, para que la lectura sea mejor.

Niño participante: Que lean más despacio.

Niño participante: Más entendible.

Niño participante: Y como que si lo estuvieran relatando, si usted lo hubiera hecho... Como la del oso, que si usted hubiera ido a cazar el oso.

Alejandra: Ummm, como meterse más en la historia, ¿sí?, ok, esa es una buena sugerencia. ¿Qué más?, ¿qué más creen?

Niña participante: Leer bien con puntos y pausas, porque a veces leen y no paran donde están las comas y los puntos.

(Diálogo – Sesión 9. Febrero 08 2020).

De esta forma, con el tiempo, los participantes fueron construyendo la confianza para compartir sus reflexiones y vivencias particulares, estableciendo, además, una responsabilidad y un respeto hacia los otros que favorecían la profundización en ciertos temas delicados o en la corrección fraterna para complejizar lo que se sabía y se era. La literatura, así, brindaba la posibilidad de abrirse a otros, evidenciar las características comunes y convertirse en interlocutores sin establecer jerarquías por edades o niveles de experticia, pues los detalles que se contemplaban y las reflexiones que variaban solo permitían una nueva forma de entender lo que se narraba, sin negar o censurar otras consideraciones.

La construcción de una identidad colectiva propositiva

Al iniciar las sesiones de lectura y diálogo la actitud principal de los participantes, además de la timidez, fue la expectativa. El mediador era para ellos el responsable principal de la dinámica y, por lo tanto, esperaban que direccionara su rumbo y estableciera el deber-ser de lo que sucedía. En parte a ello se debían sus breves participaciones, pues temían errar en sus intervenciones. Como consecuencia, no era necesario regular la participación o generar estrategias para controlarla, pues no había interrupciones debido a que el mediador tenía que dirigirse a un participante en particular para que hablara.

No obstante, con el tiempo, ciertas normas de participación fueron necesarias y eran los mismos participantes quienes generaban acciones que favorecían el desarrollo del diálogo y la lectura. Entonces, la misma complejización de la *Comunidad de lectura* conllevaba la construcción de acuerdos para que el espacio conservara su esencia de libertad, respeto y acogida para profundizar en las historias, tanto personales como de la literatura. Es decir que estas normas surgían del mismo interés y la disposición de los participantes para encontrarse y desarrollar la dinámica de la mejor forma posible. Así, por medio de gestos como llevar su dedo índice a la boca en señal de silencio o tocar los brazos o piernas de sus compañeros para exigirles más atención o permitirles escuchar lo que se estaba comentando, los participantes fueron estableciendo las actitudes más pertinentes para participar.

Adicionalmente, estar en la *Comunidad* se constituyó para los participantes como la posibilidad de conocer a otros y profundizar en sus vínculos, pues permitía “(...) estar en grupo con personas, mejor dicho, que uno no... no se ha conocido bien” (Niño participante – Sesión 7. Diciembre 14 2019). Es decir, los participantes reconocían que, más allá de encontrar la respuesta o la comprensión adecuada, se trataba de hablar de sí mismos, aportar a las reflexiones de los otros y profundizar en la vida propia. Así, lo más importante para los participantes, tal como lo menciona Hirschman (88-89), era descubrir a los otros, sus experiencias, opiniones y cuestionamientos, reconociendo sus divergencias y convergencias, y construyendo un espacio de respeto y tolerancia para darse la oportunidad de encontrar nuevas formas de entender la vida.

También, las dinámicas cotidianas y los diversos familiares se iban permeando por lo que sucedía en la *Comunidad*, de modo que era común ver llegar, en las últimas sesiones, a los hermanitos más pequeños de algunos participantes con libros propios o el entusiasmo para prepararse para leer, dedicándole, incluso, un tiempo a ello a pesar de las ocupaciones escolares y del hogar. La literatura, entonces, trascendía a la vida y no solo por las reflexiones, sino, también,

al constituirse como una nueva actividad en la rutina diaria. Entonces, como lo identificaron Flecha, García y Gómez (153), los diálogos sobre la literatura incidían en sus conversaciones cotidianas, permitiendo que cambiaran sus roles en las actividades que realizaban a diario y la percepción que tenían los otros y ellos mismos sobre sí se transformaba. De este modo, su postura frente al mundo y los otros se permeaba de mayor esperanza y se comprometían en la construcción de mejores futuros posibles.

Adicionalmente, a partir de los comentarios y las discusiones se generaba la acogida de los otros y la posibilidad de enfrentar los miedos y las convicciones. Por consiguiente, se convertían en acompañantes en el camino de descubrimiento y construcción de la vida, aportando nuevas formas de comprender lo que sucedía. Por ejemplo, ante la lectura y el diálogo sobre las leyendas uno de los participantes más pequeños lucía incómodo por las historias. Si bien los demás decidieron no continuar discutiendo al respecto, respetando su incomodidad, también aclararon que este tipo de narraciones eran historias que pasaban de generación en generación, pero no eran reales y en ciertos casos eran creadas por los papás para evitar ciertos comportamientos en sus hijos. En la siguiente sesión, el mismo niño decidió llevarse el libro de leyendas que se había leído, comentando que ya no tenía miedo sobre ello. Es decir, ese diálogo y encuentro con los otros le permitió transitar sus miedos. Entonces, como lo plantea Hirschman (48-49), la literatura permite crear lazos de comprensión entre quienes se encuentran a dialogar sobre lo leído, pues les permite encontrar similitudes en sus cotidianidades, identificar mundos similares, compartir y tratar sobre temas difíciles o dolorosos e intercambiar recuerdos y experiencias que van construyendo lazos afectivos entre quienes dialogan.

En este sentido, es importante resaltar que la consolidación de la *Comunidad* dependía de la confianza que se iba generando entre los participantes y que, por lo tanto, les permitía desarrollar mayor autonomía y profundizar en vivencias y temáticas que podían resultar delicadas. Además, la posibilidad de apropiarse del espacio y de lo que allí se construía pasaba, también, por la oportunidad que tenían los participantes de descubrir la importancia de sus participaciones y sentirse parte fundamental de lo que iba sucediendo, esto dado que disfrutaban “al participar en una discusión interesante sin importar cuál es el tema y les da gusto contribuir a la conversación, escucharse hablar de temas inesperados” (Hirschman 59).

Así, el compartir con otros desde la curiosidad y la polisemia de la literatura permitía que, con el tiempo, las certezas se diluyeran y las dudas constituyeran las posibilidades de encuentro que favorecían su constitución como interlocutores de

otros. De este modo, se identificaba la importancia de las posturas alternas, las consideraciones de otros rumbos y el reconocimiento de ciertas vivencias que abrían rutas para contemplar los sentidos y significados que para cada uno tomaban las narraciones.

Conclusiones y discusión

La lectura en colectivo se ha planteado como una estrategia pertinente para desarrollar el interés por la lectura y la toma de una postura crítica (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez 29-47; Flecha y Álvarez 13; Valls, Soler y Flecha 79-81). Sin embargo, más allá de los aportes a la comprensión de saberes escolares y la reflexión sobre ciertos discursos es, también, una posibilidad de encuentro con otros -reales y ficticios- para construir nuevas formas de estar juntos (Caride y Pose 72-75; Flecha, García y Gómez 158; Hirschman 120; Petit *Lecturas* 123; Nussbaum *Justicia poética* 38; Nussbaum *Not for profit* 95-96; Caride y Pose 75).

Desde esta perspectiva, la participación en espacios de diálogo y lectura no se restringe a mantener cierta postura corporal, concentrarse en lo que está sucediendo o comprender ciertos hechos o saberes, sino que, sobre todo, es una disposición a ser parte de las dinámicas y dejarse interpelar por cada uno de los participantes, quienes, desde sus vivencias, aportan nuevas rutas de reflexión para profundizar en las interpretaciones sobre la literatura y, a partir de ello, los aconteceres de la vida (Hirschman 73-74; Nussbaum *Love's knowledge* 29-48). Cabe resaltar que dicha disposición pasa por un respeto a los otros y al espacio desde el cual se construye la confianza necesaria para profundizar en las historias personales y en temas complejos que permiten nombrar y tramitar aquellos temores, conflictos y dificultades que se descubren compartidos con otros y, por lo tanto, se aportan nuevas miradas.

Así, como lo plantean Petit (*Lecturas* 141; *Leer el mundo* 67-68) y Rodríguez-Valls y Capdevila (65-69), reunirse con otros a leer y compartir con ellos las apreciaciones que generan las narraciones permite identificar la polisemia de la literatura y, a partir de esta, generar hipótesis y caminos que profundizan en las narraciones, posibilitando encontrar sentidos y significados diversos que complementan las reflexiones personales. Además, se constituye como una oportunidad para encontrar nuevas palabras, apropiarse de frases e identificar posibilidades que complejizan las creencias, las actitudes y los temores, aportando otras formas de ser. De esta manera, lo que se complejiza no es solo la lectura, sino, sobre todo, la forma de contemplar el mundo (Petit *Leer el mundo* 202-203; Juárez 142-143).

Desde estos aspectos se va construyendo una identidad que permite el reconocimiento de las diferencias como una oportunidad para ampliar el panorama de lo que se sabe, determinándose, además, una libertad y autenticidad que lleva a los participantes a sentirse responsables de una dinámica en la que identifican cómo se afecta lo común desde sus individualidades. En este sentido, no se trata de responder o adaptarse a unas pautas determinadas, sino de construirlas al evidenciar su necesidad ante el interés por ser parte del diálogo. Por lo tanto, la *Comunidad de lectura* plantea, esencialmente, la problematización sobre las mejores formas de estar con otros, partiendo de un interés por ellos y por la posibilidad de construir comprensiones, acuerdos y relaciones, todo ello desde la literatura como eje de encuentro que afecta y cohesiona a los participantes.

En este sentido, si bien diversos autores han planteado la importancia del diálogo a partir de la literatura (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido 32-36; Pulido y Zepa 300; Valls, Soler y Flecha, 2018; Flecha, García y Gómez 145-158), es importante destacar que en la *Comunidad de lectura* se plantea que el encuentro que se genera en este espacio-tiempo sea un factor que cohesione a un colectivo y los convoque a construir sus propias prácticas de lectura, que reconozcan sus intereses y se conviertan ellos en los constructores del espacio. Es decir, se trata de democratizar la lectura por medio de la invitación a los participantes de la *Comunidad* para que cada vez sean más autónomos en el espacio, para que ellos mismos lo regulen, elijan sus lecturas, medien el diálogo, diseñen dinámicas para convocar a otros y, en definitiva, para que creen su propio espacio de acogida, respeto, intercambio y construcción de lo colectivo y lo subjetivo.

Finalmente, como futuras líneas de investigación, se plantea la importancia de profundizar en las potencialidades del diálogo y la literatura para consolidar comunidades no académicas, en las incidencias de la literatura y el diálogo en la vida cotidiana de los participantes y su interacción con la literatura fuera de la *Comunidad de lectura*. Otra línea potencial de investigación es la indagación sobre los efectos y las afectaciones que tiene la lectura en entornos fuera del espacio escolar y las bibliotecas, es decir, su incidencia en contextos sociales no académicos y en el sector rural, entornos en los cuales existen muchos vacíos sobre el lugar de la lectura de literatura. Adicionalmente, se destaca la mediación que se establece en la *Comunidad de lectura*, la cual debe propiciar el encuentro y la apropiación de la dinámica, por lo cual sería importante analizar la continuidad de esta a partir de la gestión de los participantes, considerando que la *Comunidad* pretende empoderarlos para que sean ellos quienes se conviertan en los mediadores.

Bibliografía

Aguilar, Consol. "La tertulia literaria dialógica de LIJ." *Primeras noticias. Revista de literatura*, n.º 236, 2008, pp. 27-35. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/71284>

Aguilar, Consol, Alonso, María José, Padrós, María y Pulido, Miguel Ángel. "Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, n.º 1, 2010, pp. 31-44. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180003>

Aguilar, Consol, Pallarés, Vicent y Traver-Martí, Joan Andrés. "La tertulia literaria dialógica del barrio Sant Agustí-Sant Marc de Castellón." *Aula de Innovación Educativa*, n.º 152, 2006, pp. 72-74. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/55944>

Alessi, María Teresa. "Los procesos de aprendizaje y las prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela primaria". Tesis. The University of Arizona, 2011. En línea. <https://search-proquest-com.ezproxy.javeriana.edu.co/pqdt/docview/867837687/DC17815C6E9F4276PQ/31?accountid=13250>

Alonso, María José, Arandia, Maite y Loza, Miguel. "La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua avanzando en las dinámicas dialógicas." *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 11, n.º 1, 2008, pp. 71-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783507>

Álvarez-Álvarez, Carmen y Pascual-Díez, Julián. "Estudio De Caso Sobre La formación De Lectores críticos Mediante Textos Literarios En La Educación Primaria". *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, n.º 10, 2013, pp. 27-53, https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.10.02

Álvarez, Carmen Álvarez. "Clubs de Lectura: ¿Una Práctica Relevante Hoy?" *Información, Cultura Y Sociedad*, no. 35, 2016, pp. 91-106, <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/2512>

Álvaro, Daniel. "Los conceptos de "comunidad y "sociedad" de Ferdinand Tönnies." *Papeles del CEIC*, n.º 52, 2010: 1 - 24. <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/52.pdf>

Andruetto, María Teresa. *Los valores y El valor se muerden la cola*. Bogotá: Asolectura, 2009.

Bárcena, Fernando. "La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible." *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIV, n.º 32, 2002, pp. 23-38. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6731>

Bayter, José Gregorio. "Formación ciudadana: apuesta a partir de la lectura y la escritura". Tesis. Pontificia Universidad Javeriana, 2018. En línea. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/39015>

Bolívar-Castañeda, Johana Alejandra. "Comunidad de lectura, un tejido de relaciones entre la literatura y los niños". Tesis. Pontificia Universidad Javeriana, 2017. En línea. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34875/BolivarCastanedJohanaAlejandra2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bolívar-Castañeda, Johana Alejandra. "Experiencias y transformaciones de los participantes de una comunidad de lectura de literatura en un contexto rural". Tesis. Pontificia Universidad Javeriana, 2020. En línea. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/51988>

Burbules, Nicholas. *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Teachers College Press, Columbia University, 1993.

Calvo, Virginia. "El Diario De Lectura En Los Procesos De Acogida De Familias Inmigrantes". *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, vol. 18, n.º 1, 2019, pp. 41-51, https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/01/95_el_diario_de_lectura.pdf

Cárdenas, Diana Carolina. "Leer para aprender a convivir: resignificación del plan lector". Tesis. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. En línea. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3155/TE-19051.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Caride, José Antonio y Pose, Héctor. "Leer El Mundo Hoy O Cuando La Lectura Se Convierte En diálogo". *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, n.º 15, 2015, pp. 65-80, <https://doi.org/10.18239/ocnos.2015.14.05>

Carreño, Alba Viviana, Chaves, María del Pilar y Lombana, María Fernanda. "Leer literatura para hablar de nosotros: Dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores. Informe de investigación". Tesis. Pontificia Universidad Javeriana, 2015. En línea. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18699>

Literatura Infantil y Alfabetización Inicial - Teresa Colomer. Teresa Colomer. INFDTIC, 3 de enero de 2012. (Fílmico) <https://www.youtube.com/watch?v=TGoGlQCnLYc> - <https://www.youtube.com/watch?v=TtcdULrIt98>

Colón, María Jesús y Taberero-Sala, Rosa. "El álbum Sin Palabras: La construcción De Una Comunidad Lectora En La Biblioteca Pública". *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, vol. 17, n.º 3, 2018, pp. 31-41, https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1796

De Certeau, Michel. *Leer: Una Cacería Furtiva. La Invención de Lo Cotidiano*. 1990. translated by A. Pescador, vol. 1, Universidad Iberoamericana, 1996.

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. "Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica." *Manual de investigación cualitativa. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa*. España: Editorial Gedisa S.A., 2012, pp. 43-101.

García Márquez, Gabriel. "El Ahogado Más Hermoso Del Mundo." *La Increíble Y Triste Historia de La Cándida Eréndira Y de Su Abuela Desalmada*. Editorial Hermes., by Gabriel García Márquez, 1974.

Esposito, Roberto. *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Herder, 2009.

Farieta, Nubia Magali, Mendoza, Milena Esperanza y Osma, Claudia Marcela. "La experiencia literaria en voz alta: un círculo de lectura poética en ciclo 1 y grado noveno. Tesis. Pontificia Universidad Javeriana, 2018. En línea. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34703>

Flecha, Ramón y Álvarez, Pilar. "Fomentando el Aprendizaje y la Solidaridad entre el Alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: El caso de las Tertulias Literarias Dialógicas" *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vo. 13, n.º 13, 2016, pp. 1-19. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/990>

Flecha, José Ramón, García, Rocío y Gómez Aitor. "Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias." *Revista de educación*, n.º 360, 2013, pp. 140-161.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4098269>

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016.

Grimm, Jacob y Wilhelm Grimm. *Hansel Y Gretel*. 1812. translated by M. del R. Santoro Saíd, Libros del zorro rojo, 2010.

Hirschman, Sarah. *Gente y cuentos, ¿a quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

Jiménez, Ana María. "¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y la escritura en la escuela para apostar a la imaginación y a la creación." *Análisis*, vol. 50, n.º 92, 2018, pp. 55-72. <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.03>

Juarez, Wilfredo. "Circulo de Lectura: Colegio. Monsenor Francisco Beckmann, Una Experiencia Diferente." *Journal of Latinos and Education*, vol. 4, n.º 2, 2005, pp. 137-143. https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1207/s1532771xjle0402_5?scroll=top&needAccess=true

Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Loza, Miguel. "La tertulia literaria dialógica en el centro penitenciario Araba, Nanclares de la Oca (Álava)." *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, n.º 13, 2016, pp. 306-331. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6422807>

Manguel, Alberto. *Mientras Embalo Mi Biblioteca: Una Elegía Y Diez Digresiones*. Alianza Editorial, 2017.

Martín, Pilar. "El "Rincón del Ratón" y Talleres de abrazos dos iniciativas bibliotecarias que han transformado nuestra comunidad." *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n.º 114, 2017, pp. 100-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6544930>

Montes, Graciela. *La Frontera Indómita: En Torno a La Construcción Y Defensa Del Espacio Poético*. Fondo de Cultura Económica, 2001.

Nussbaum, Martha. *La Imaginación Literaria Y La Vida Pública*. 1995. translated by C. Gardini, Editorial Andrés Bello, 1997.

Nussbaum, Martha. *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. Oxford University Press, 1990.

Nussbaum, Martha. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press, 2010.

Nussbaum, Martha. "La imaginación Literaria En La Vida Pública". *Isegoría*, n.º 11, 1995, pp. 42-80, <https://doi.org/10.3989/isegoria.1995.i11.254>

Parisi-Moreno, Verónica, Llonch Nayra y Selfa, Moisés. "El proyecto común de lectura: explotación didáctica interdisciplinar de Las aventuras de Pinocchio (1882-1883), a partir de la metodología del centro de interés." *Álabe*, n.º 18, 2018, pp. 1- 23. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/413/292>

Petit, Michèle. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Petit, Michèle. *Leer El Mundo. Experiencias Actuales de Transmisión Cultural*. 2013. translated by V. Waksman, Fondo de Cultura Económica, 2016.

Pulido, Cristina, y Zepa, Brigita. "La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas." *Revista Signos*, vol. 43, n.º 2, 2010, pp. 295-309. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157020580003>

Rodríguez-Valls, Fernando y María Capdevila. "¿Qué Voces Escuchas? Aproximación a La Lectura de Cuentos a Través de Los Ojos de Los Héroes Silenciosos." *Bilingual Review/Revista Bilingüe*, vol. 33, no. 5, 2017, pp. 63-75. <https://bilingualreviewjournal.org/index.php/br/article/view/292>

Rodríguez-Valls, Fernando. "Círculos literarios, cooperativas de lectura: leer para transformar." *Revista latinoamericana de lectura* 2008, pp. 56-63.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Rodriguez.pdf

Romero, Hugo Andrés, Ojeda, Mario Miguel y, María Cristina. "Formación de lectores en bachillerato mediante la lectura recreativa de textos narrativos tradicionales." *Álabe*, n.º 19, 2019, pp. 1-21.
<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/439/305>

Sanchez Aroca, Montse. "Voices Inside Schools - La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream." *Harvard Educational Review*, 1999, pp. 320-335.
<https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-69-issue-3/herarticle/157>

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.
<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Torres, Alfonso. "Los Nuevos Sentidos De Lo Comunitario Retos a La Pedagogía Social". *Praxis Pedagógica*, vol. 3, n.º 4, 2003, pp. 6-23.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.3.4.2003.6-23>

Torres, Alfonso. *El retorno a la comunidad*. S.f.
<https://es.scribd.com/doc/136124606/El-Retorno-a-La-Comunidad-1>

Torres, Alfonso. *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: Editores CINDE – El búho, 2013.

Vallejo, Irene. *El Infinito En Un Junco: La Invención de Los Libros En El Mundo Antiguo*. Siruela, 2019.
 Vallejo, Irene. *Manifiesto Por La Lectura*. Siruela, 2020.

Valls, Rosa, Soler, Marta y Flecha, Ramón. "Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura." *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46, 2008, pp. 71-87.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/58596>

Vasilachis de Gialdino, Irene. *Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Análisis lingüístico e investigación cualitativa*. España: Editorial Gedisa, S.A. 2014.

Albaladejo, Tomás. “Literatura y tecnología digital: producción, mediación, interpretación”. *Actas digitales del III Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad “Conocimiento Abierto, Sociedad Libre”*, Fernando Garrido (ed.), Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2007, pp. 1-8.

Aytan, Talat. “Evaluation of Electronic Writing Experiences of Turkish Teacher Candidates at Wattpad Environment”. *Higher Education Studies*, vol. 7, n°4, 2017, pp. 1-8.

Bal, Mazhar., “Reading and Writing Experiences of Middle School Students in the Digital Age: Wattpad Sample”. *International Journal of Education and Literacy Studies*, vol. 6, n°2, 2018, pp. 89-100.

Cassany, Daniel. *Tras Las Líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2006.

Cassany, Daniel. “Redes sociales para leer y escribir”. *Enseñar a leer ya escribir en la educación superior: manual de buenas prácticas basadas en la investigación*, Gerardo Bañales Faz, Monserrat Castelló Badía y Norma Alicia Vega López (eds.), México, Editorial Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2015, pp. 187-208.

Cleger, Osvaldo. “La creación ciberliteraria: definición, perfil y carta de navegación para orientarse en un campo emergente”. *Letras Hispanas: Revista de literatura y de cultura*, n° 11, 2015, pp. 262-280.

Contreras, Dawn Julie Ann J., Honey Grace N. Gonzaga, Bianca Marielle C. Trovela y M^a Anna Corina G Kagaoan. “The “wattyfever”: Constructs of Wattpad readers on Wattpad’s role in their lives”. *LPU Laguna Journal of Arts and Sciences*, vol. 2, n°1, 2015, pp. 308-327.

Davies, Rosamound. “Collaborative production and the transformation of publishing: The case of Wattpad”. *Collaborative Production in the Creative Industries*, James Graham y Alessandro Gandini (eds.), Londres, University of Westminster Press, 2017, pp. 51-67.

Farroñay Ccasani, Marylin Margarita. *Análisis del discurso de historias fan-fiction: una construcción de la identidad en la plataforma Wattpad*, TFG, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, 2019.

Hernández y Hernández, Denise, Daniel Cassany y Rocío López González (eds.). *Háblame de TIC 5: Prácticas de lectura y escritura en la era digital*, Córdoba, Editorial Brujas, 2018.

López Casanova, Amanda. *La interactividad en Wattpad una experiencia de narrativa digital en diálogo con la didáctica del lenguaje*, TFM, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2020.

Merlo Morat, Philippe. “El folletín moderno. El regreso de un género decimonónico”. *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, vol. 16, n°3, 2000, pp. 607-24.