

# Etnografía de la Lectura: Acercamiento de nuevos lectores a *La Vorágine* en su Centenario<sup>1</sup>

**Frank Alexander Orduz Rodríguez**

Licenciado en español y literatura  
Mg literatura Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.  
Docente: Institución Educativa INEM Carlos Arturo Torres  
Integrante del grupo de investigación Senderos del Lenguaje UPTC  
Frank.orduz@inemtunja.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0001-8959-8325>

## EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

### Resumen

A través de la etnografía de la lectura como enfoque metodológico, y luego del diseño y ejecución de una secuencia didáctica ajustada al nivel e intereses de los estudiantes, este artículo se propone analizar las impresiones lectoras de estudiantes de noveno y décimo grado del colegio INEM Carlos Arturo Torres (Tunja), que leyeron *La vorágine* (1924), de José Eustasio Rivera, en el centenario de la novela. Así, se describen e interpretan las participaciones, producciones y demás prácticas lectoras de los estudiantes como fenómenos sociales y culturales. Dicho proceso advirtió que los estudiantes construyeron una comunidad lectora activa, superaron la complejidad textual mediante estrategias colaborativas y relacionaron la obra con problemáticas sociales de su contexto inmediato.

---

<sup>1</sup> Este artículo de reflexión es producto de la investigación adelantada en el marco del *Proyecto de Oralidad, Lectura y Escritura Transversal INEM* (PROLETI), en el año 2024, en el marco del centenario de la novela de José Eustasio Rivera: *La vorágine*. Los resultados de esta investigación se presentaron en el *Congreso itinerante: Cien años con La Vorágine*, desarrollado en varias ciudades y universidades de Colombia, y que fue acogido y desarrollado por la UPTC en varias de sus sedes.

**Palabras clave:** Etnografía de la lectura - *La vorágine* - comunidad lectora - secuencia didáctica

## Introducción

En 1954 Marcel Proust publicó lo que se podría considerar parte de su biografía lectora<sup>2</sup>: *Días de lectura*. En ella, el escritor francés nos legó uno de los relatos más entrañables y poéticos sobre su experiencia lectora. En uno de estos pasajes hablaba de la lectura de *El capitán Fracasse*, de Théophile Gautier:

«Creía atisbar una antigüedad maravillosa a través de la Edad Media que sólo Gautier podía revelarme. Pero me habría gustado que, en vez de decir aquello furtivamente, después de la aburrida descripción de un castillo cuyo número excesivo de términos que yo desconocía me impedía imaginarme lo más mínimo, escribiera a lo largo de toda la obra frases de este tipo y me hablase de cosas que una vez terminado el libro pudiese continuar conociendo y amando» (2017, p. 79).

Este fragmento pone de manifiesto una situación común en la experiencia de cualquier lector: atravesar páginas

densas y, en ocasiones, tediosas, hasta llegar a esos pasajes o frases brillantes que invitan a subrayar el texto, a compartirlo con otros, o simplemente a atesorar dichos instantes de brillo lector. Dicho recorrido inestable a través de la lectura impulsa a explorar cómo se construyen esas experiencias lectoras capaces de crear lazos con los textos y con el tiempo de los lectores. Y como la experiencia de leer no es solo un acto individual, sino un entramado de sentidos, emociones y saberes que configuran comunidades y generan conocimiento, este trabajo busca reflexionar sobre la experiencia lectora no solo como fenómeno estético, sino también social y formativo —*evento letrado*<sup>3</sup>—, donde lo subjetivo y lo colectivo se encuentran y se transforman mutuamente. En ese espacio reside la posibilidad de comprender nuevas formas de interacción con la literatura y el mundo. Así, el objetivo del presente estudio es analizar las impresiones y ecos de lectura de un grupo de estudiantes de noveno y décimo grado que leyeron *La vorágine* (1924) durante la clase de lengua castellana en la institución educativa

- 2 Diana Paola Guzmán Méndez, en su libro *Cómo hacer una biografía lectora. Formas de caracterización* (2023) entiende la biografía lectora como el relato en el que la vida y la lectura se vinculan a través de experiencias, escenarios y rituales que configuran la relación del sujeto con los libros. Para la autora, construir una biografía lectora es comprender, desde la vida misma, cómo varían las prácticas, necesidades y sentidos de la lectura a lo largo del tiempo y según la historia personal, permitiendo así conocer mejor a los lectores desde su experiencia vital. (Guzmán Méndez, 2023, pp. 17-18).
- 3 El *evento letrado* es una actividad social concreta de lectura o escritura dentro de un contexto específico, condicionada por las circunstancias sociales que la conforman —como, por ejemplo, leer un cuento o analizar un texto en un grupo de lectura—. Esta se enmarca en la *práctica letrada*, que abarca los modos regulares y repetidos de uso de la lengua escrita u oral —en el caso de la oraliteratura—, en contextos socioculturales, integrando múltiples eventos letrados que se entrelazan para constituir formas de literacidad (Vargas Ugalde, 2013, pp. 11-14).

INEM Carlos Arturo Torres (Tunja). En virtud de lo anterior, vale la pena responder a ¿cómo los estudiantes de noveno y décimo grado resignifican la novela *La Vorágine* a través de sus prácticas lectoras y productoras de sentido en el contexto escolar, y cómo estas experiencias contribuyen a la construcción de una comunidad lectora crítica y comprometida?

Desde los renglones de la didáctica de la literatura y con la ayuda del lente interpretativo de la etnografía de la lectura, este ejercicio se justifica porque las impresiones compartidas entre los lectores permiten analizar los modos de acceso a los textos, las condiciones en que se leen, las maneras en que se abordan y las reciprocidades que surgen en la interacción entre lectura, lectores y prácticas. Al documentar y comprender momentos específicos de la experiencia lectora dentro de una comunidad, se pueden adquirir elementos valiosos para entender las tensiones que atraviesan las comunidades lectoras en momentos históricos particulares, idea central en los estudios de Roger Chartier (1992, p. 120).

## Metodología

Este estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo de corte etnográfico, orientado a describir y comprender algunas de las experiencias de nuevos

lectores de *La Vorágine* dentro de un contexto escolar y durante la conmemoración del centenario de la obra, año 2024. Guiado por la convicción de reconocer que la experiencia de leer es un fenómeno complejo que se comprende en su contexto natural y social, la selección del enfoque de trabajo y de análisis se centró en las prácticas lectoras. En consecuencia, se trata aquí del análisis de mencionadas prácticas a través de los parámetros de la etnografía de la lectura. Al respecto, Aurora Ruiz Bejarano, en su trabajo *Hacia una etnografía de la lectura escolar. Prácticas y representaciones de la lectura en la escuela* (2016) precisa que

Una etnografía de la lectura se pregunta acerca del uso que los sujetos hacen de la lectura, de las representaciones construidas y de las identidades que se producen y que entran en juego: ¿por qué leen los individuos?, ¿qué leen asiduamente (blogs, novelas, cómics,)?, ¿qué múltiples significados adquiere la lectura?... Asimismo, se interroga acerca de los escenarios en los que se produce la lectura, pero sin descuidar las formas en que se desarrolla dentro de esas fronteras físicas, es decir, aproximándose, como señala la cita anterior, a los ritos de la lectura: ¿dónde se lee (en la biblioteca, en una cafetería, en un taller literario, en el parque, en el dormitorio propio)? y ¿cómo se produce la lectura en cada uno de estos espacios? Se trata, en definitiva, de conocer la lectura desde el núcleo de su propia acción (Ruiz Bejarano, 2016, p. 4)<sup>4</sup>.

4 Según el recorrido planteado por Daniel Cassany en su artículo *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad* (2005), los estudios sobre etnografía de la lectura se originan en la corriente sociocultural que considera la literacidad no solo como una

Por lo anterior, la presente investigación se fundamentó, principalmente, en este marco metodológico de análisis para observar y analizar cómo un grupo de estudiantes, al acercarse a *La Vorágine* en el año de su centenario, concibió sentidos propios y colectivos en torno a la lectura. Esto necesitó del trazado de un recorrido donde las voces de los nuevos lectores — sus intereses, dificultades personales y rituales compartidos en el aula — fueron el punto de partida para comprender las transformaciones que la obra les presentó. Entonces, la etnografía de la lectura ofreció las herramientas y procedimientos para el seguimiento, documentación e interpretación del acto lector y con ello se dejaron en evidencia los vínculos entre los estudiantes, el libro y sus espacios cotidianos. Este proceso permitió ver cómo los lectores también reescriben las producciones literarias y las sitúan en su tiempo.

En cuanto al proceso de acercamiento a *La vorágine* de José Eustasio Rivera, este se inscribió en un momento significativo: la conmemoración del centenario de la novela. Esta coincidencia permitió que la invitación a la lectura, dirigida a estudiantes de entre 14 y 16 años, adoptara un carácter especial. Por tanto, leer *La vorágine* en este contexto, trascendía el ejercicio académico para convertirse en un acto de celebración compartida; no era sólo aproximarse a una obra emblemática de la literatura colombiana, sino sumarse a una memoria colectiva que invita a dialogar con el pasado y la vigencia de sus significados<sup>5</sup>. Así, la experiencia de lectura se vivió como un encuentro entre lectores, donde el aula se transformó por instantes en el espacio de una conmemoración plural, enriquecida por la presencia, las voces y las interpretaciones de todos los participantes<sup>6</sup>.

---

habilidad individual, sino como una práctica social compleja que integra aspectos culturales, contextuales y discursivos. En dicha corriente destacan los “Nuevos Estudios de Literacidad” que entienden la lectura y la escritura como prácticas situadas en contextos específicos, donde los textos son utilizados para fines concretos y en relaciones de poder determinadas. Autores clásicos como Brice-Heath, Scribner y Cole, así como Barton y Gee, constituyen los referentes iniciales de esta perspectiva (pp. 1-3).

- 5 Las conmemoraciones y fechas importantes de los productos literarios en el aula tienen una gran importancia pedagógica porque funcionan como momentos de encuentro, transmisión cultural y social, así como ayuda a fortalecer los vínculos intergeneracionales. Las efemérides ayudan a contextualizar la historia y la cultura literaria en un marco significativo para los estudiantes, permitiendo un diálogo entre pasado y presente que enriquece la comprensión y reflexión crítica (Militich, 2023, pp. 4-6). Además, propiciar espacios activos de participación y reflexión sobre estas fechas permite resignificar su aprendizaje y conectar los contenidos literarios y sociales con la realidad cotidiana y los valores actuales.
- 6 Además, es importante reconocer que leer literatura latinoamericana —para el caso, del siglo XX— ayuda a los jóvenes en la construcción de su identidad personal y social, ya que estos textos ofrecen contextos y problemáticas cercanas a su realidad sociocultural, promoviendo procesos de reflexión crítica y emocional. Bryam Botello Manzano, en su tesis *Influencia de la literatura latinoamericana del siglo XX en la producción de cuentos* (2019), destaca que tales lecturas permiten a los adolescentes dialogar con su historia y cultura, amplían su visión del mundo y fomentan habilidades cognitivas y afectivas esenciales para su desarrollo (pp. 32-33).

Cabe aclarar que en la interpretación de las categorías en el trabajo etnográfico educativo es esencial integrar múltiples voces, evitando silenciar o apropiarse de las de los participantes (Sánchez Carretero, 2003, p. 72). El etnógrafo debe incorporar reflexivamente su voz y negociar con las voces de los informantes, visibilizando relaciones de poder y reflexividad como elementos éticos clave (pp. 73-74). La escritura etnográfica debe mostrar esta polifonía y evitar el monólogo autoral, promoviendo un diálogo respetuoso y crítico que enriquezca la interpretación de los fenómenos educativos. (p. 83). Este manejo cuidadoso de las voces contribuye a una representación honesta y ética que refleja fielmente la experiencia del grupo estudiado, respetando su agencia y subjetividad (Altuna Ramírez, p. 12 y 17).

Por otra parte, la transformación del salón como espacio de conmemoración implicó la planeación de una secuencia didáctica que acercara a estudiantes a una obra tan compleja y fundamental en la literatura colombiana y latinoamericana como lo es *La vorágine*. Esta secuencia se fundamentó en enfoques constructivistas y estratégicos que promovieron la autonomía y comprensión lectora progresiva. Justamente, Isabel Solé en su libro *Estrategia de lectura* (2009) sostiene que la enseñanza de la lectura debe orientarse a desarrollar procedimientos estratégicos mediante modelado y acompañamiento, facilitando que

los estudiantes logren usar estas estrategias de forma independiente (p. 66). De esta forma, el encadenamiento de actividades permite la conexión de conocimientos y ayuda a mejorar notablemente la interpretación y el gusto lector (Barajas Anaya, 2019, pp. 32-35). En conjunto, estas perspectivas indican que una secuencia didáctica dinámica, ajustada a niveles e intereses, y centrada en estrategias metacognitivas con mediación docente, optimiza el acercamiento y desarrollo de nuevos lectores.

Tal panorama teórico y metodológicos motivó una secuencia que consistió, en primer lugar, en una serie de acercamientos iniciales a la novela, al autor, a las condiciones de producción, a las problemáticas principales y a los vínculos entre ficción e historia. Para esto, se llevaron a cabo ejercicios de sensibilización que incluyeron la lectura de reseñas, como *Memorias de un genocidio: los cien años de La vorágine* de Felipe Botero Quintana (publicada en el portal Casa Macondo), así como conversatorios dentro del aula sobre dichas lecturas. Además, se visualizaron cortos documentales sobre la fiebre del caucho y la conmemoración de los 100 años de *La vorágine*, producidos por entidades como UNIANDES, RTVC y Señal Memoria. Este material permitió a los estudiantes contextualizar la novela y reflexionar sobre diversos temas dentro de la obra, como la condición de la mujer en la sociedad, la explotación laboral, la sobreexplotación de recursos natu-

rales, los conflictos generados por la corrupción del estado, las industrias nacionales y multinacionales.

**Figura 1.** Noticia sobre el escape de los personajes de la novela y periódico mural hecho por los estudiantes



La secuencia didáctica incluyó talleres de animación a la lectura, la elaboración de un periódico mural sobre la novela (con noticias sacadas de la misma realidad de la obra), controles y diarios de lectura, un bingo literario (organizado por los docentes del departamento de lengua castellana en el marco del Día del idioma), un taller sobre las especies de animales en *La vorágine* y talleres de pintura. De esta experiencia se recogieron impresiones de lectura que generaron resonancias a partir de los criterios y opiniones en torno a *La vorágine*. Estas resonancias permitieron identi-

ficar las siguientes categorías: 1. “Comunidad de lectores del centenario de *La vorágine*”; 2. “... en los talones de ellos”; 3. “El pacto de lectura”; y 4. “Sobre el chisme en *La vorágine* o del derecho a picotear”<sup>7</sup>.

La investigación procedió a través de las siguientes etapas: acceso, sensibilización y ejecución de la secuencia didáctica en el salón de clase, registro etnográfico mediante observación participante, recolección de entrevistas semiestructuradas, análisis de conversatorios estudiantiles, revisión de producciones escritas y gráficas,

7 Las categorías en la investigación etnográfica se consiguen a través de un proceso inductivo que implica la observación detallada y la interpretación sistemática de las prácticas y discursos culturales. Este proceso incluye la recopilación de datos mediante técnicas como entrevistas, observación participante y análisis documental, seguido por la interpretación inicial, la agrupación de correspondencias y la formulación de categorías que permitan una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno estudiado (Murillo y Martínez Garrido, 2010, pp. 9-11). Estas categorías emergen de manera flexible y dinámica conforme avanza el análisis, adaptándose a las complejidades culturales y sociales observadas en el campo.

y compilación de diarios de lectura. Este trabajo permitió identificar los intereses, dificultades, rituales y sentidos colectivos (resonancias, similitudes y puntos complementarios) que emergieron durante el proceso de acercamiento a la novela, en un contexto de celebración significativa para la comunidad educativa<sup>8</sup>.

La adopción de un enfoque etnográfico en esta investigación permitió abordar la lectura como una práctica social y culturalmente situada, superando la visión individualista y resaltando la riqueza de significados colectivos, rituales, identidades y dinámicas de grupo que emergen en escenarios de conmemoración y en la constitución de comunidades lectoras escolares (Ruiz Bejarano, 2016, p. 10). De esta suerte, el trabajo de etnografía de la lectura implicó una presencia sostenida en el campo, el registro sistemático y reflexivo de dimensiones tangibles e intangibles de la experiencia lectora, y la apertura de espacios formales e informales de diálogo —incluyendo entrevistas, conversatorios y charlas espontáneas—, así como la revisión detallada de las producciones de los estudiantes lectores. En consecuencia, el proceso metodológico se mantuvo focalizado en los elementos pertinentes para alcanzar el objetivo central: la construcción y análisis de

categorías sobre la experiencia lectora compartida, proceso guiado por la observación participante y una sistematización que privilegió la voz de los actores y la contextualización de los sentidos (Zaragoza Peralta, 2023, pp. 66-67).

## Resultados

### *Comunidad de lectores del centenario de La vorágine*

Más que una categoría surgida de las opiniones de los estudiantes, el reconocimiento de una comunidad lectora en torno a *La vorágine* fue un ejercicio de constatación. Los estudiantes solicitaron trabajar en parejas para iniciar la lectura de la obra, ya que el primer acercamiento individual generó inquietudes. Esto es comprensible, dado a que la novela presenta una complejidad léxica y una sintaxis particular del habla regional, lo que inicialmente dificultó la lectura en voz alta. Este primer obstáculo fue superado gracias al uso de los glosarios incluidos en las ediciones trabajadas, la consulta de diccionarios, la inferencia de significados a partir del contexto y la asesoría del profesor.

En efecto, algunos estudiantes abandonaron la lectura tempranamente. Aquellos que perseveraron fueron

8 Según Eduardo Restrepo, en su trabajo *Etnografía: alcances, técnicas y éticas* (2018), anota que la escritura etnográfica es una traducción entre mundos y horizontes de sentido, donde el etnógrafo traduce códigos locales para lectores de diversos contextos y tiempos. Bajo dicho paradigma, los instrumentos de recolección buscan el desciframiento de las expresiones de las comunidades (p. 108), en este caso los estudiantes.

los que, en torno a la novela, conformaron una dinámica de comunidad lectora. Estos chicos y chicas acudían al salón para compartir sus avances, coincidiendo en que encontraban palabras poco comunes; comparaban la novela con una serie televisiva, por sus episodios<sup>9</sup>, y discutían sobre temas como la explotación laboral, el machismo, las vicisitudes y gestos humanitarios de los personajes.

Pero, ¿qué se gana al construir una comunidad lectora en torno a una novela como *La vorágine*? Al respecto, Ángela Calvo de Saavedra expone que: “(...) una comunidad de lectores promueve una forma de vida social tolerante, en paz y comprometida con valores políticos consensuados” (2021, p. 17). En este sentido, ¿qué valores identificaron los estudiantes en la novela que les permitieran desarrollar una visión hacia una vida social tolerante, pacífica y comprometida con esos valores? Las siguientes categorías nos ofrecerán un breve acercamiento a esta cuestión.

### “...en los talones de ellos”

Los estudiantes lectores de *La vorágine* expresaron haber comprendido el terror que vivieron miles de personas que padecieron el holocausto de la fiebre del caucho. Aquí se pone de

manifiesto la función socializadora a la que se refiere Pedro Cerrillo en su obra *El lector literario* (2016). La literatura, según el autor, hace “(...) posible que lectores de una época pudieran ver con ojos diferentes cómo eran otras sociedades, otras personas y otros escenarios (...)”. Además, los textos literarios permiten a sus lectores percibir “(...) ejemplos de conductas, acciones o transformaciones que se han desarrollado en sociedades diferentes a la nuestra (...)” (p. 20).

La pregunta por la suerte del otro pone de manifiesto lo que plantea Ángela Calvo de Saavedra respecto a la esfera política en la que el lector ingresa al contraponer la práctica de la lectura con su vida personal. Estos interrogantes impulsan a los miembros de una comunidad lectora a reflexionar sobre el bien común, la justicia y el reconocimiento recíproco. Al respecto, un estudiante comentó:

*Lector 1: por mi parte, a mí me llamó la atención la violencia que sucede a lo largo de toda la novela, me parece interesante cómo sucede esa violencia, pero a la vez como que me da un poco de miedo, porque si uno se pone en los talones de ellos, siente el miedo que en esas épocas se vivía.*

9 Este aspecto también puede considerarse parte del performance lector al que los estudiantes prestaron atención. Precisamente, los analistas de *La vorágine* han señalado que la novela de José Eustasio Rivera, en su estilo y estructura, está compuesta por un entramado de relatos que, en conjunto, presentan un mosaico de la vida y la deshumanización en la selva y en las caucheras. (Benso, 1987).

Frente a posturas como la anterior, es importante hacer la salvedad, tal como lo señala Martha Nussbaum en *Justicia poética* (1997), de que el pensamiento moral no debe estar regido completamente por la imaginación empática. No obstante, Nussbaum advierte también que la imaginación literaria “(...) nos insta a interesarnos en el bienestar de personas cuyas vidas están tan distantes de la nuestra” (p. 18). Esto se evidencia en posturas como la siguiente:

*Lector 2: A mí los sentimientos que me da al pensar en la selva de la novela La Vorágine, son demasiados\*. Por ejemplo, a veces siento emoción de descubrir qué pasaría si exploro cualquier selva, cualquier lugar que no haya explorado de mi región, del lugar en el que estoy actualmente. Otras veces me da miedo. ¿Qué podría pasar en la selva? ¿Qué les pudo pasar a los personajes?*

¿De qué tipo de distancia se habla cuando nos ponemos en el lugar de otros? *La vorágine* nos relata el holocausto causado por la explotación del caucho, pero también aborda problemas familiares, los deseos de progreso comunitario, el dolor por el desplazamiento forzado y la explotación laboral. ¿No es, acaso, la identificación con los personajes una forma en que los lectores reconocen y proyectan situaciones propias o de su contexto inmediato? Esto nos lleva a la siguiente categoría.

### *De la esclavitud, los trabajos mal remunerados y los créditos*

Uno de los episodios de la novela que más discusión generó en el salón fue el que contextualiza la dinámica del salario de los sirringueros, el sistema de pagos por adelantado y el sistema de créditos.

(...) peones que entregan kilos de goma a cinco centavos y reciben franelas a veinte pesos; indios que trabajan hace seis años, y aparecen debiendo aún el mañoco del primer mes; niños que heredan deudas enormes, procedentes del padre que les mataron, de la madre que les forzaron, hasta de las hermanas que les violaron, y que no cubrirán en toda su vida porque cuando conozcan la pubertad, los solos gastos de su niñez les darán medio siglo de esclavitud (Rivera, 2015, p. 220).

La realidad presentada en la obra confrontó a los estudiantes con su propia realidad, específicamente con la de sus cuidadores, y también con la de aquellos estudiantes que trabajan. De hecho, los estudiantes manifestaron que la mayoría de sus padres devengan un salario mínimo, con jornadas de diez o doce horas. Otros padres tienen jornadas más cortas, menores a las ocho horas, pero el pago que reciben es insuficiente. En cuanto a los estudiantes que trabajan, muchos lo hacen como cargadores, en ventas o los fines de semana en restaurantes.

Varios estudiantes consideraban positivas las situaciones laborales de sus familiares, argumentando que

*“es mejor tener trabajo que no tenerlo”*. Muchos estaban dispuestos a tolerar maltratos en sus trabajos, señalando que *“hay cosas a las que uno no le para bolas, con tal de que le paguen”*. Respecto a sus padres, después de leer el pasaje reseñado de *La vorágine*, expresaron que los jefes de estos eran *“abusivos”, “groseros”, “montadores”*. Además, mencionaron que sus padres no recibían el pago a tiempo o completo y que, al solicitar permisos, debían reponer las horas o trabajar más tiempo del estipulado.

En el debate generado, los estudiantes ejemplificaron cómo, además de no contar con un buen sueldo, sus padres se veían obligados a recurrir a préstamos informales, por los cuales terminaban pagando hasta el triple de la deuda. Una situación generalizada fue la de los créditos para teléfonos celulares; muchos mencionaron la amarga experiencia de seguir pagando por un equipo que les había sido robado. Estas situaciones evidenciaron tres aspectos: 1) La mayoría de los estudiantes no eran completamente conscientes de las condiciones de explotación laboral que vivían sus padres y a las que algunos de ellos también estaban expuestos; 2) La novela les permitió conectar su realidad económica, social y humana con la historia que leían; 3) La literatura, aunque hable de épocas pasadas, aborda situaciones humanas que trascienden el espacio y el tiempo. Esta reflexión permitió ilustrar lo que menciona Michel Pettit

sobre cómo la lectura ofrece la posibilidad de construirse a uno mismos, proporcionando elementos de juicio que ayudan a minimizar los golpes a la dignidad del individuo (2013, pp. 73-81).

### *El pacto de lectura*

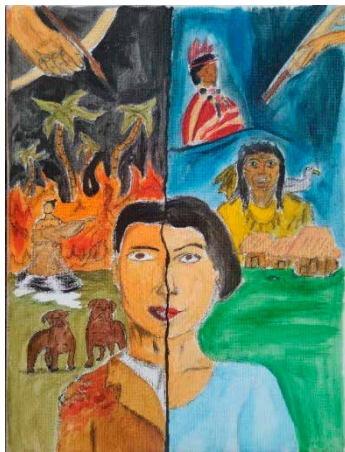
Como es bien sabido, el pacto de lectura, también el pacto literario, es la dinámica que plantea una obra para ser leída. Este pacto orienta la actitud de lectura, propone un horizonte de expectativa y establece un camino para que el lector encuentre las claves que el texto le otorga (Escobar Vera, 2017, p. 72). La novela de Rivera cuenta con varias claves que los estudiantes lograron descifrar. La primera disposición identificada fue el artificio del amor como estrategia para captar al lector.

***Lector 3: Lo que más me llamó la atención para mí fue sobre la esclavitud, sobre como un libro que probablemente podría ser o pudo ser romántico, al final fue sobre esclavitud y violencia.***

Este aspecto ha sido bien reseñado por los analistas y críticos de *La vorágine*, quienes desde las primeras reacciones advirtieron este elemento cohesionador: *“un hilo de amor y de dolor, lascivia y celos, ata todas las páginas”* (Nieto Caballero, 1987, p. 29). Los estudios más recientes de la novela también abordan este tópico, señalando que *La vorágine* utiliza la estrategia decimonónica de *“resolver enormes conflictos nacionales*

(raciales, sociales y políticos) a través del amor de dos protagonistas” (Sá, 2024, pp. 636-637).

**Figura 2.** Cuadro estudiante 1



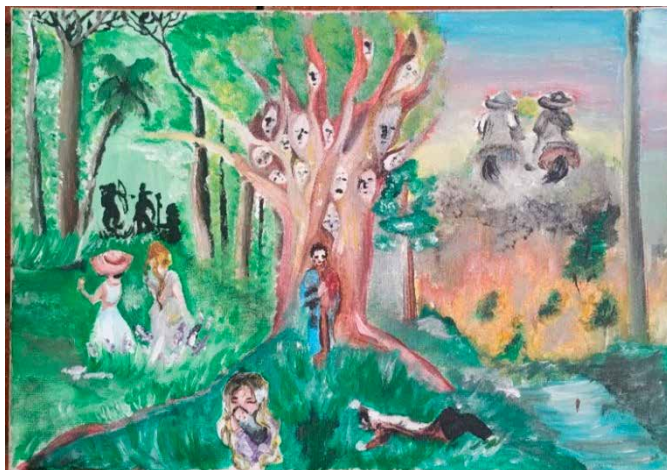
A su vez, los estudiantes identificaron estructuras que maneja la novela a través de la reorganización creativa de lo que comprendieron. Las composiciones artísticas de los estudiantes mostraron una clasificación de valores opuestos, pero como parte de un todo. En la *figura 2* se observan las mitades de los rostros de Arturo Cova y Alicia, los personajes principales de la novela. En esta clasificación las autoras realizan un inventario de elementos y eventos que atribuyen directa e indirectamente a los personajes principales, distribuyendo los acontecimientos y valores relacionados con la muerte y la destrucción a Arturo Cova, y los valores culturales, naturales y del florecimiento de la vida con Alicia. Esto evidencia cómo los estudiantes leen la obra como sistema de signos estéticos.

La lectura interpretativa que realizan los estudiantes, al identificar y reorganizar creativamente las estructuras de la novela, puede enmarcarse en la teoría de la recepción y la semiótica literaria. Según Jauss (1981), la experiencia estética en la lectura es una negociación dinámica entre el texto y el horizonte de expectativas del lector (sujeto actuante), lo que permite la reconstrucción activa del significado a partir de códigos y signos del texto (p. 36), demostrando que los estudiantes son esos sujetos actuantes de los que habla Jauss y que en sus impresiones y producciones hay también un intercambio literario. Sumado a esto, la organización del sentido de la obra en una disposición particular confirma lo señalado por Humberto Eco (1979), quien explica que la obra literaria funciona como un sistema semiótico complejo, en

donde los signos estéticos (imágenes, símbolos, valores opuestos) se organizan para dar sentido en la interpretación del lector. La organización que ofrecen los estudiantes es conforme

al sistema de oposiciones señalado por Eco, que en realidad resulta siendo un sistema de correlaciones y un sistema valorativo (axiologías) cargadas en los roles actanciales (p. 248-249).

**Figura 3.** Cuadro estudiante 2



En la *figura 3*, la reelaboración simbólica es de mayor complejidad, ya que abarca más elementos y situaciones de la novela. En este cuadro, la estudiante coloca como centro de la obra el árbol del caucho, considerándolo el eje central de los acontecimientos de *La vorágine*. A su vez, en el centro del árbol ubica a Arturo Cova, herido, tal como le ocurre en la novela. Alrededor, sitúa a los cuatreros, sobre una selva en llamas. Al otro lado del cuadro, como sombras en medio de una selva reverdecida, esboza las siluetas de indígenas. Cerca del árbol, pero camino hacia la selva, se pueden ver dos mujeres: Alicia y Griselda, tal como se menciona en la novela (Rivera, 2015, p. 127). Al pie de las

raíces, se encuentra la figura de Alicia con el bebé y el cuerpo sin vida de Luciano Silva.

Las posiciones en la *figura 3* son importantes porque evidencian la división entre vida y muerte, asunto paradigmático en la novela. El árbol presenta una particularidad: contiene rostros humanos inermes, sufrientes e inexpresivos. Esta imagen se relaciona con dos pasajes explícitos de la novela de José Eustasio Rivera, además de otros sugeridos: “¡Así el árbol y yo, con tormento vario, somos lacrimatorios ante la muerte y nos combatiremos hasta sucumbir!” (Rivera, 2015, p. 237); “¡Santa Isabel! En la agencia de los vapores dejé una

carta para el Cónsul. En ella invoco sus sentimientos humanitarios en alivio de mis compatriotas, víctimas del pillaje y la esclavitud, que gimen entre la selva, lejos de hogar y patria, mezclando al jugo del caucho su propia sangre.” (p. 338). Estos pasajes reflejan la denuncia que José Eustasio Rivera busca hacer sobre el sufrimiento generado por la actividad cauchera. Este sufrimiento se manifiesta de manera bilateral: tanto el sufrimiento humano como el ambiental, aspecto que los estudiantes lograron identificar a partir de sus creaciones artísticas. Y dicha selección por parte de los estudiantes corresponde a un *performance* de un lector modelo que fue realizando procesos mentales que la obra construyó para ser leídos, recibidos y retroalimentados (Eco, 1979, p. 242)

### “Sobre el chisme en *La vorágine* o del derecho a picotear”

Esta es la última categoría que surge del seguimiento y análisis de este trabajo. En principio, uno podría pensar que solo los estudiantes que expresamente afirman haber leído, como aquellos que ofrecen sus opiniones sobre momentos específicos de la obra, son los que proporcionarán material para analizar la práctica de lectura. Sin embargo, también hubo estudiantes a quienes la lectura no les llamó la atención, pero que, durante los momentos de socialización terminaron compartiendo sus puntos de vista sobre fragmentos que escucha-

ron o leyeron. Estos estudiantes, sin saberlo, se ejercitaron en su derecho a “picotear”, como lo sugiere Daniel Pennac en su ensayo novelado *Como una novela* (1992). Pennac habla de los derechos imprescriptibles del lector, y así se pudieron identificar una serie de valores y apreciaciones sobre la lectura de *La vorágine*.

Fenómenos como el machismo, la infidelidad, el terror y la injusticia son temas que hoy en día difícilmente pasan desapercibidos sin generar comentarios de desaprobación. Muchos estudiantes conocieron las realidades reflejadas en *La vorágine* a través de la voz de otros lectores.

*Estudiante: “Yo no hice la tarea, pero lo que dice el chino es interesante y cierto, porque quiere decir que en el libro se habla de cómo el gobierno está amangualado con los jefes para explotar a los trabajadores”.*

Estos imaginarios pueden considerarse *vox populi*, es decir, son conocidos y repetidos por todos. Sin embargo, incluso el estudiante que no leyó fue parte de la experiencia de lectura al reconocer, primero, que su compañero lector hizo un aporte valioso y de interés general, y segundo, que, aunque no leyó, sabe — y lo demuestra al compartir su opinión — que hay una novela colombiana de 1924 que aborda estas situaciones, las detalla y las hace más cercanas al lector de textos literarios, transmitiendo mensajes que aún son vigentes. De eventos

como este en el aula de clase se puede deducir que, al investigar sobre las prácticas lectoras, se logra visibilizar los archivos silenciados u olvidados por ciertos actores, como bien plantea Diana Guzmán Méndez 2023, p. 30), aunque también se revisan aquellos hechos que de tanto repetirse, “se vuelven paisaje”.

Otra fuerza que permitió a los estudiantes “picotear” fue el sentido del chisme. En uno de los conversatorios, mostraron un notable interés por la “infidelidad” de Griselda a Franco. Lo mismo ocurrió con el personaje de Clemente Silva y la búsqueda de los restos de Lucianito Silva, su hijo. Como la novela propone un pacto narrativo que presenta la historia en episodios, similares a los de una serie de televisión actual, los estudiantes lectores sacaban conclusiones parciales, en ocasiones apresuradas. Esto suscitó comentarios como “*Franco es un tonto, porque sigue siendo amigo de Arturo*”, refiriéndose a “la infidelidad de Griselda con Cova”. De manera similar ocurrió cuando Zoraida Ayram, la *madama* siringuera, explica cómo murió Luciano. Las reacciones de los estudiantes fueron notables: “*Profe, ¿por qué la novela no es así todo el tiempo?*”, recordando la reflexión de Marcel Proust con la que se abrió este análisis, acerca de las concesiones que como lector debía hacer para llegar a esos momentos entrañables y de gran admiración que deja la lectura.

## Conclusiones

Las experiencias compartidas en el proceso de lectura de *La vorágine* durante su centenario suscitaron una transformación significativa en el aula, donde la lectura dejó de ser un acto meramente académico para convertirse en un espacio de conmemoración, diálogo y construcción colectiva de sentidos. Por eso, a partir de la aproximación etnográfica, se evidenció que los estudiantes no solo enfrentaron obstáculos propios de la complejidad textual, sino que lograron superarlos a través de estrategias colaborativas y mediaciones efectivas, construyendo una comunidad lectora enriquecida por la diversidad de interpretaciones. Esta comunidad constituyó un espacio vivo de intercambio donde el acto lector se configuró como un fenómeno social que traspasó lo individual para fundarse en las experiencias y realidades compartidas del grupo.

La narratividad episódica de la novela facilitó la conexión de los estudiantes con la historia, haciendo resonar en ellos temáticas como la explotación laboral, el machismo, la violencia y la injusticia, que dialogan de manera directa con sus contextos personales y sociales. Tal conexión propició no solo la comprensión sino también la reflexión crítica, evidenciando el papel fundamental de la literatura en la formación del sujeto en sus dimensiones individuales, sociales y políticas. En tal panorama,

la lectura de *La vorágine* se posicionó como un ejercicio formativo que atravesó la memoria colectiva y aportó al reconocimiento de valores como la justicia, la solidaridad y el compromiso social.

Asimismo, el diseño de la secuencia didáctica basada en enfoques constructivistas, centrada en la progresión gradual de actividades y la mediación docente, mostró ser una herramienta eficaz para fomentar tanto la autonomía como el gusto lector. El encadenamiento de actividades no solo facilitó la conexión de saberes previos y nuevos, también promovió la interpretación profunda y el disfrute estético, elementos que se reflejaron en las producciones creativas y en las apreciaciones de los estudiantes. Este resultado ratifica la necesidad de diseñar experiencias lectoras que integren la dimensión lúdica, el análisis crítico y la contextualización histórica, favoreciendo así prácticas significativas de lectura en el aula.

La experiencia etnográfica desarrollada en esta investigación no solo aporta al conocimiento sobre las prácticas lectoras en contextos escolares, sino que también tiene un potencial significativo para que, a un mayor nivel, los resultados de investigaciones similares se orienten a repensar políticas institucionales

de lectura y de formación docente. Al darle atención a las prácticas reales y vividas por los estudiantes, este enfoque investigativo permite contextualizar las voluntades, los alcances y las necesidades específicas de las comunidades educativas. Por tanto, la incorporación de metodologías etnográficas en la formación y actualización docente contribuye a desarrollo de competencias para interpretar y acompañar procesos en cualquier área. Esta perspectiva puede favorecer la transformación de las políticas institucionales, promoviendo un enfoque educativo que articule lo local y cultural con los saberes académicos.

En definitiva, el estudio reafirma que la etnografía de la lectura constituye una vía privilegiada para comprender las prácticas lectoras en su complejidad contextual y social. Registrar y analizar las voces, rituales y estrategias de los lectores permite visibilizar las tensiones, aprendizajes y transformaciones que la literatura puede suscitar en entornos educativos. Este enfoque abre caminos para la creación de experiencias pedagógicas que reconozcan al lector como un sujeto activo y situado, capaz de reescribir sentidos y contribuir a la construcción de comunidades lectoras críticas y comprometidas.

## Referencias

- Altuna Ramírez, J. (2023). Investigar para escuchar las voces adolescentes: etnografía con adolescentes desde una epistemología feminista. *Clivaje. Estudios y testimonios del conflicto y el cambio social*, (11), 1-28.
- Barajas Anaya, N. O. (2019). Enfoques didácticos en la enseñanza de la lectura en educación básica primaria. *Journal of Social Science and Management Research Review*, 2(1), 32-50.
- Benso, S. (1987). La vorágine: una novela de relatos. En M. Ordoñez Vila (Ed.), *La vorágine: textos críticos* (pp. 289-306). Alianza Editorial Colombiana.
- Botello Manzano, J. (2019). Influencia de la literatura latinoamericana del siglo XX en la construcción de la identidad juvenil. [Tesis de grado, Universidad de Pamplona]. Repositorio UNIPAM. [http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/7921/1/Botello\\_2019\\_TG.pdf](http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/7921/1/Botello_2019_TG.pdf)
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*, 1(10).
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Calvo de Saavedra, A. (2021). *El ideal de una comunidad de lectores*. (Cuadernos de la Escuela. Serie Reflexiones). Secretaría Distrital de Cultura, Recreación de Bogotá.
- Eco, H. (1979). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Escobar Vera, H. (2017). Guiño, ambigüedad e incertidumbre: claves de lectura y efectos estéticos del pacto ambiguo. *La Palabra*, (30), 69-91.
- Guzmán Méndez, D. P. (2023). *Cómo hacer una biografía lectora*. (Cuadernos de la Escuela. Serie Reflexiones). Secretaría Distrital de Cultura, Recreación de Bogotá.

- Jauss, H. R. (1981). Estética de la recepción y comunicación literaria. *Revista cultural Punto de vista*, 4 (12), 34-40. [https://lenguajes3unr.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/jauss\\_estetica-de-la-recepcion.pdf](https://lenguajes3unr.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/jauss_estetica-de-la-recepcion.pdf)
- Murillo, F. J. y Martínez Garrido, C. (2010) Investigación etnográfica. Madrid: UAM.
- Militich, M. (2023). Efemérides: una mirada pedagógica a su enseñanza en la escuela. Ministerio de Educación de Córdoba.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello.
- Nieto Caballero, L. E. (1987). La vorágine. En M. Ordoñez Vila (Ed.) *La vorágine: textos críticos*. Alianza Editorial Colombiana.
- Pennac, D. (1992) *Como una novela*. Anagrama.
- Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Proust, M. (2017). *Días de lectura*. Taurus.
- Restrepo, Eduardo (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ruiz Bejarano, A. M. (2016). Hacia una etnografía de la lectura escolar. Prácticas y representaciones de la lectura en la escuela. *Alabe Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 14, 1-21.
- Sá, L. (2024). Historias interminables: perspectivismo y forma narrativa en la literatura indígena amazónica. En D. S. Russo y Laura Victoria Navas (Ed.), *Mujeres frente a la vorágine amazónica* (pp. 595–653). Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes - Biblioteca Nacional de Colombia.
- Sánchez Carretero, C. (2003). Voces y escritura: La reflexividad en el texto etnográfico. *Disparidades. Revista De Antropología*, 58(1), 71–84. <https://doi.org/10.3989/rntp.2003.v58.i1.164>
- Solé, I. (2009). *Estrategia de lectura*. Universitat de Barcelona – Editorial GRAÓ.

Vargas Ugalde, L. N. (2013). *La noche de la literacidad escolar: Prácticas letradas en una escuela pública del Programa de Educación Básica Alternativa para estudiantes Jóvenes y Adultos en Lima*. [Tesis pregrado], Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5252>

Zaragoza Peralta, A. G. (2023). Etnografía dentro del aula universitaria: identificando prácticas efectivas de lectura y escritura. En Hugo Méndez Fierros y Anel Gómez San Luis (Ed.), *Investigación en ciencias humanas y sociales Experiencias y propuestas en la aplicación de métodos y técnicas* (pp. 61–83). Editorial Artificios.