



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**TENSIONES EN LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN
EDUCACIÓN MEDIA: UN ACERCAMIENTO AL RELATO DE
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DESDE LA LITERACIDAD**

Autor(es)

María Eugenia Lora Higuita
Johanna Mildrey Moreno Zapata

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación, Departamento de Educación
Avanzada
Medellín, Colombia
2019



**TENSIONES EN LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA EN EDUCACIÓN
MEDIA: UN ACERCAMIENTO AL RELATO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
DESDE LA LITERACIDAD**

**María Eugenia Lora Higueta
Johanna Mildrey Moreno Zapata**

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesora

Leidy Yaneth Vásquez Ramírez
Magister en Educación

Línea de Investigación:
Enseñanza de la lengua y la literatura
Grupo de Investigación:
Somos palabra: formación y contextos

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia

2020

2-

Dedicatoria

*Mami: gracias por cederme tus alas para volar por las dos.
Cronopio: gracias por acompañarme a bailar tregua, catala, tregua.*

María Eugenia Lora Higueta

*Sarita: gracias por ser luz, alegría, amor puro
y verdadero. Ojos inmaculados que desbordan mi
corazón.*

Johanna Mildrey Moreno Zapata

Agradecimientos

A los tripulantes con los que vivimos esta gran aventura.

*A Leidy Yaneth Vásquez nuestra asesora, por compartir con nosotras el deseo de grandes
viajes.*

*A nuestras maestras Erica y Diela gracias a ustedes hoy amamos más la literatura, gracias
por inspirarnos a habitar los límites de la imaginación, el goce, el deseo, el miedo y el
temor a través de los libros.*

*A nuestras familias por la presencia ausente en tantos momentos. Gracias por el apoyo y la
espera.*

CONTENIDO

Capítulo 1: viajes, viajantes y preguntas para una investigación moviente: contexto y problema	8
1.1. Bitácora de viaje para una problematización	9
1.2. Tensionar la enseñanza de la literatura, una justificación problemática para emprender el viaje	18
1.3. Antecedentes: cartas que van y vienen, entre los autores y las prácticas de investigación.....	21
1.4. En ruta de viaje hacia la isla	29
1.4.1. Objetivo general	30
1.4.2. Objetivos específicos.....	30
Capítulo 2. Todo hombre es una isla: constitución del archipiélago de horizonte conceptual.....	31
2.1 Didáctica de la Literatura: a(isla)da, entre concepciones y comprensiones.....	35
2.1.1 Perspectiva de la didáctica de la literatura: apuesta estética y lúdica.....	37
2.1.2 Perspectiva de la didáctica de la literatura: abordaje desde los géneros literarios..	38
2.1.3 Perspectiva de la didáctica de la literatura: una mirada desde la semiótica	39
2.1.4 Perspectiva de la didáctica de la literatura: trazos desde los estudios literarios.....	41
2.2. Nuevos estudios de literacidad en diálogo con la enseñanza de la literatura: un vínculo que traza rutas posibles	45
Capítulo 3. Equipamentos y catalejos: memoria metodológica como crónica de viaje	50
Capítulo 4. Analepsis del viaje: análisis e interpretación	66
4.1. El maestro de literatura: una oferta identitaria para el otro.....	67
4.2. Cartas: una visión de maestras de lenguaje que se transforma con la experiencia.....	68
Capítulo 5. ¡Qué difícil es escribir! ¿Por qué no me sale nada? Encuentro dialógico entre literatura y escritura	86
5.1 Señales para encontrar el vínculo igualitario entre literatura y literacidad	88
5.1.1 Señal 1: escritura de sí	88
5.1.2 Señal 2: Escritura con los ecos de otras voces.....	89
5.1.3 Señal 3: Escritura para descrestar y encajar, del retazo al eco	92
5.2 La literatura, una asignatura pendiente	93
Capítulo 6. A propósito de las tensiones, lo que emerge después del viaje	101
Capítulo 7. Mensajes en la botella: conclusiones y recomendaciones	105
7.1 Puerto 1: una mirada que hace ver.....	105
7.2 Puerto 2: la experiencia literaria: un pre (texto) para habitarnos	107
7.3 Puerto 3: el fin del viaje solo es un nuevo comienzo.....	110

Referencias bibliográficas.....	117
Anexos	124

RESUMEN

El viaje a la isla desconocida que es nuestra investigación, tuvo como propósito analizar las tensiones que se presentaron en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la literatura desde los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), en el contexto de dos instituciones educativas del suroeste antioqueño, a partir de las voces de las maestras de lenguaje en ejercicio. Mantenernos en altamar, requirió que las capitanas deslizáramos el timón hacia los vientos que habíamos cuestionado y puesto en tensión y de esta manera junto con los tripulantes de la media académica, realizar las maniobras pertinentes para descubrirnos, para mirarnos, y así develar nuestras historias particulares, emociones, deseos y acciones. Este proceso implicó una manera particular de investigación, con datos vivos, en movimiento, en la cual prevalecía la voz de los sujetos, su experiencia individual y colectiva, y mediante el desarrollo de estrategias como guiones conjeturales, técnicas interactivas y grupos focales se fueron tejiendo, configurando los relatos con lo acontecido en el aula de clase, con aquello que se volvía suceso. Al tocar tierra firme y mirar la inmensidad del mar, comprendimos que es necesario reconfigurar nuestro rol pero como maestras de literatura, empáticas, con una memoria literaria, con una subjetividad particular. Además, identificamos el vínculo existente entre literatura y literacidad, la primera como el puente para llegar a las prácticas discursivas, en especial la escritura; un espacio para vivir el mundo de los libros en la escuela y relacionarlo con el mundo de los chicos. Finalmente, es indispensable repensar en los procesos institucionales la inclusión de la literatura dentro de los currículos, no como una tensión, sino como una posibilidad de agenciar nuevos procesos didácticos dentro del aula de clase.

Palabras clave: didáctica de la literatura, Nuevos Estudios de Literacidad, relatos, tensiones, prácticas de enseñanza.

ABSTRACT

The trip to the unknown island that is our research, was intended to analyze the tensions that arose in the teaching and learning practices of literature from the New Literacy Studies (NEL), in the context of two educational institutions in the southwest of Antioquia, from the voices of language teachers in practice. Keeping us on the high seas required that the captains slid the helm towards the winds that we had questioned and put in tension and in this way together with the academic crew, to make the relevant maneuvers to discover us, to look at us, and thus unveil our particular stories, emotions, desires and actions. This process involved a particular way of research, with live, moving data, in which the voice of the subjects prevailed, their individual and collective experience and through the development of strategies such as conjectural scripts, interactive techniques and focus groups were being woven, configuring the stories with what happened in the classroom, with what became event. By touching the mainland and looking at the immensity of the sea, we understood that it is necessary to reconfigure our role as literature teachers, empathic, with a literary memory, with a particular subjectivity. In addition, we identify the link between literature and literacy, the first as the bridge to reach discursive practices, especially writing; a space to live the world of books at school and relate it to the world of children.

Finally, it's essential to rethink in the institutional processes the inclusion of literature within the curriculum, not as a tension, but as a possibility to obtain new didactic processes within the classroom.

Keywords: literature didactic, New Literacy Studies, stories, tensions, teaching practices.

Capítulo 1: viajes, viajantes y preguntas para una investigación moviente: contexto y problema

Este recorrido tiene sus inicios en las montañas antioqueñas. Partimos a un viaje desconocido en la búsqueda de una isla de la que muy pocos hablan o han visto. Iniciamos rodeadas de árboles verdes con frutos rojos, apreciables por doquier, zigzagueamos por montañas coloridas, agrestes; cruzamos caminos para así apreciar la grandeza de un valle, rodeado y acompañado por una serpiente de aguas tranquilas.

Este viaje a una isla desconocida es nuestra investigación, un acercamiento a nuestras prácticas como maestras de lenguaje, pero específicamente de literatura, para ponerlas en tensión, preguntarnos por el lugar de aquello que conocemos bien, el aula de clase, y otros cuestionamientos que se hacen necesarios una vez nos hemos instalado y requerimos nuevas rutas en diálogo con las aprendidas y recorridas; pero, ¿por qué es importante desinstalarlos, cuestionar nuestras prácticas didácticas? De esta y otras preguntas se tratan las siguientes líneas en donde, con más preguntas que certezas, nos convertimos en viajantes, maestras que se trazan como ruta el camino hacia su propia práctica para poder hacer de otras maneras.

Como viajantes sabemos que no estamos solas, que nos preceden viajeros y palabras, así que se hace necesario habitar el camino para aparejarlo de otras miradas, las de viajeros que han hecho este recorrido desde diferentes puertos, pues bien sabemos que la crónica de su viaje facilitará situar la mirada de estas recientes viajantes e inscribir un nuevo capítulo en el libro de la investigación moviente. Vale la pena resaltar, que no todos los marineros han surcado los mismos mares, encontraremos algunos de aguas internacionales y expertos en el bravío mar; unos que han surcado sus aguas locales sin desconocer su abundancia, mientras que otros de ríos más tranquilos, como nosotras, tendrán como deuda todavía muchos paisajes.

Nuestro lector también encontrará en esta ruta de viaje una recurrente incertidumbre alrededor de los procesos de enseñanza de la lengua castellana y la literatura, es decir,

frente a su didáctica específica, la pertinencia de las estrategias que circulan en este escenario dentro del contexto escolar y las preguntas por los sentidos y significados de lo leído en diferentes medios y portadores discursivos. Por ello, este recorrido tiene la pretensión de acercarse a las prácticas de enseñanza de la literatura, sus retos y desafíos en escenarios diversos, a veces en la escuela, otras en la comunidad, pero siempre con el interés de reconocer las voces propias y de los estudiantes, quienes desde su entramado de experiencias, abundantes y diversas como los viajes que nos trazamos para el día a día, nos irán permitiendo definir formas para los nudos, que iremos insertando en cada uno de los capítulos que componen esta ruta moviente de saberes.

1.1. Bitácora de viaje para una problematización

Para nuestro viaje, aparejamos el barco con una bitácora que tiene su origen en una suerte de ruta que otros capitanes han diseñado, hablado y escrito acerca de navegar en alta mar, aquello que ha sido significativo para ellos, pero que también les ha permitido cuestionarse, revisarse, pensar en nuevos mapas, trazos, rutas, líneas, que condensen una cartografía posible para hacer más ágil el recorrido a la isla desconocida, pues a través de esas notas prescriptivas que han dejado, han dicho, nos motivaron a preguntarnos por la **didáctica de la literatura** y la transformación que han sufrido los métodos de enseñanza de la misma durante los últimos años en nuestro contexto inmediato, la Institución Educativa de Jesús del municipio de Concordia y la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sagrada Familia de Urrao, ambas ubicadas en el Suroeste antioqueño. Uno de los bosquejos que revisamos inicialmente tiene que ver con la aplicación del método (estructuralista, historiográfico, semiótico), se ha considerado que el de vanguardia, actual y acorde con la política pública del momento es el mejor y por ende se vuelve imperativa su implementación, dejando de lado aquellos aspectos relevantes que los modelos anteriores y las prácticas particulares de enseñanza constituyeron como camino posible en el ejercicio de unas didácticas más acordes con el contexto y las necesidades específicas de las comunidades en las cuales se han llevado a cabo.

Otro de los elementos de esta bitácora tiene que ver con lo que se ha promulgado en Colombia en la última década y que hace referencia a varias concepciones acerca de la didáctica de la literatura, algunas enmarcadas desde una perspectiva historiográfica, empeñadas en plantearles a los estudiantes análisis con fechas, autores, épocas, tiempo, espacio y demás elementos estructurales. En consecuencia, la enseñanza de la literatura se ha basado en un modelo tradicional que poco reta a los estudiantes y a los maestros, toda vez que lo principal se vuelve un asunto de información y no de formación,

[...] puesto que el aprendizaje de la historia de la literatura (literatura nacional), al poner el énfasis en la proliferación de datos eruditos de la defensa de las obras como patrimonio cultural ha desdeñado la experiencia estética en los lectores y en consecuencia, no ha tenido en cuenta el hacer interpretativo de los estudiantes (Mendoza, 2003, p. 323)

Con base en el planteamiento anterior, las notas de la bitácora nos han mostrado que en las prácticas de enseñanza de la literatura se ha privilegiado el aspecto memorístico y repetitivo, que se supone salvaguarda la historia de las literaturas nacionales y reivindicadoras del canon, con lo cual se ha dejado poca posibilidad para la apropiación significativa de lo aprendido y para el cuestionamiento pedagógico en torno a los sujetos que se pretende formar. Aunado a esto, ha sido recurrente la imposición de un canon literario con obras clásicas, consideradas dignas de imitación, por ser modelo de las estructuras reconocidas como válidas y que conservan un tono moralizante para el lector, ha prevalecido la teoría literaria y la historia literaria, llevando a un marcado desencanto por parte de pedagogos, docentes y discentes, como lo señalan Fabio Jurado y Fernando Vásquez Rodríguez (citado en Martínez y Murillo, 2013, p. 6). Ahora bien, revisando minuciosamente las notas, nos hemos dado cuenta que a finales del siglo XX se ha avanzado hacia nuevas concepciones del método, enmarcadas desde la semiótica, la estética, la lúdica y los géneros literarios, pero de una manera fragmentada, obedeciendo a los gustos e intereses de los docentes, que poco tienen en cuenta el lugar de los estudiantes e incluso la reflexión frente a la propia práctica; es decir, no se ha producido, en este

ejercicio, un diálogo sistemático entre el lector y el autor como recurso para el fortalecimiento de la ciencia social que conocemos como Didáctica de la Literatura.

Revisar estos diarios de trabajo con sus notas escritas y los avances, paso a paso, nos permitió centrar la temática y sus tensiones en nuestros establecimientos educativos. Se podría decir que el currículo planteado para la enseñanza de la literatura que se pretende sea aplicado por todos los docentes del área, propone, incluso, la descripción del método y las estrategias. Sin embargo, nos queda la pregunta frente a dos situaciones que surgen a la hora de implementar dicho currículo; la primera, tiene que ver con el desarrollo de un currículo de clase diferente al propuesto en la institución, ya que en algunos casos los métodos centrados en enfoques estructuralistas siguen prevaleciendo, especialmente en la enseñanza de la literatura, en la cual se cree que leer una obra es decodificarla y escribir es la representación gráfica de un código. La segunda situación está relacionada con la enseñanza de la literatura desde un enfoque historiográfico, tomada esta como la lectura de obras clásicas, generalmente elegidas por los maestros, para extraer información de su estructura, algunas veces descontextualizada; aparte de esta elección se trabaja el sentido literal de la obra, sin ahondar en el análisis completo de la misma, desde el cual se podría acercar a los estudiantes a la apreciación de aspectos ideológicos, estéticos e históricos y con ello, apuntar al aprendizaje de prácticas con sentido y no solo a la enseñanza de contenidos.

En la constante revisión a estos preliminares, evidenciamos que los enfoques desde los cuales se da la enseñanza de la literatura en las instituciones que nos ocupan, siguen anclados en una mirada desde la competencia, que deja por fuera acciones que, como maestras en ejercicio, venimos realizando, que quizá son más cercanas a prácticas de lectura y escritura desde el enfoque sociocultural. Lo anterior da lugar a la pretensión de una configuración diferente de la didáctica de la literatura en nuestras prácticas particulares, discursivas, que propendan por el desarrollo de una escritura más libre, consciente, de tal forma que se hiciera posible otros abordajes para los acercamientos que nuestros estudiantes tienen hacia dichas prácticas y, por ende, un quiebre, aunque sea pequeño, en los currículos mismos de ambas instituciones. Lo anterior tiene su anclaje en la revisión que

hemos hecho de los currículos para la enseñanza de la literatura en nuestras instituciones, debido a que hemos podido determinar que el enfoque sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura está ausente de los documentos institucionales, en donde, por el contrario, sí se alude a un enfoque semántico-comunicativo, centrado en el desarrollo de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, además de las competencias definidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en documentos oficiales como Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y Estándares Básicos de Competencia, que tiene, al menos el primero, más de 20 años de publicación, y que, por ende, está descontextualizado en relación con las investigaciones más recientes en torno al abordaje de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. Al respecto, en el plan de área de lengua castellana de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sagrada Familia (2017), se encuentra la siguiente información

[...] en el área de Humanidades, lengua Castellana las competencias están asociadas a los procesos de significación, en términos de potencialidades y capacidades que se materializan desde la puesta en escena de las cuatro habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) y los desempeños discursivos a que dan lugar. Las competencias permiten determinar y visualizar énfasis en las propuestas curriculares (p. 21).

Ahora bien, en el Plan de Área (2017) de la Institución Educativa de Jesús, se enuncia el enfoque semántico comunicativo, desde la labor del docente:

la verdadera función del docente de lengua castellana consiste en propiciar espacios en los cuales el estudiante se involucre activamente a través de la aplicación de las habilidades básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) para acceder a un conocimiento o información significativa que le permita el desarrollo de la competencia comunicativa (p. 6).

Según lo anterior, nuestras instituciones aún tienen presente el enfoque semántico-comunicativo, en lo concerniente a la construcción del currículo para el área de lengua castellana; este enfoque, como lo afirma Cárdenas (1999):

[...] presenta unos contenidos básicos distribuidos, según criterios metalingüísticos, metodológicos y literarios, en: a) Contenidos lingüísticos relativos a la fonética, fonología, morfosintaxis, semántica y semiología; b) Contenidos metodológicos con énfasis en la expresión oral, la lectura y la composición escrita; y, c) Contenidos literarios destinados al aprendizaje, análisis, interpretación y creación de la literatura, definida como recreación de la realidad, conocimiento, comunicación y fuente de placer estético (p.23).

Es claro que, si bien este enfoque se ocupa de aspectos importantes como es el caso de la significación, resulta insuficiente para la consolidación de otras prácticas de enseñanza de la literatura en donde los discursos de la literacidad y la construcción social de los sentidos, posibilitarían la generación de prácticas que se cuestionen más allá de las competencias y habilidades, por aquello que hacen los estudiantes con lo que leen y escriben en la escuela, cómo lo hacen y para qué lo implementan en su vida académico-universitaria y comunitaria-vital.

Aunado a este postulado, Camps (2002), hace un acercamiento en el que si bien destaca las bondades del enfoque, nos deja ver que el olvido del que gozaron las habilidades comunicativas en su momento hacía limitada la enseñanza de la literatura, lo cual se puede aplicar en el momento actual, si no logramos cuestionar el lugar de dichas habilidades y darle un giro a su abordaje más allá de las fronteras del escenario escolar y hacia el reto de darles su lugar como prácticas socioculturales. Sostiene Camps:

[...] cuando en la década de 1970 los programas de enseñanza de la lengua en nuestro país, y en otros países cercanos destacaron la importancia de atender a las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer, escribir), se oponían a una enseñanza libresco, enfocada principalmente a la lengua escrita y a los usos normativos que esta exige, y reclamaba la enseñanza de la lengua que atendiera no solo hasta los entonces olvidados usos de la lengua oral, sino también a usos escritos no contemplados en el entorno escolar (p. 1).

Teniendo en cuenta los planteamientos de estos autores, en el escenario de nuestras instituciones escolares, es que siguen prevaleciendo los enfoques que instrumentalizan la enseñanza de la literatura, puesto que el abordaje de los textos literarios continúa centrándose en contenidos estructurales y lingüísticos que tienen que ver más con la gramática, la ortografía, la sintaxis y la semántica, que con los contextos de uso, el disfrute estético, el reconocimiento de las voces, los sentidos y otros elementos discursivos, que constituyen acercamiento más prácticos a los textos y a sus maneras de producirse. En este sentido, como lo plantea Zavala (2009), “la literacidad no se restringe simplemente a la técnica de escritura, las habilidades o la gramática, sino a aspectos que están relacionados con la identidad y la epistemología” (p. 3). En otros casos se ha abordado la literatura sin intencionalidad, como cumplimiento de requerimientos a proyectos institucionales; es decir, se termina la lectura de la obra y esta no se vuelve a poner en diálogo, en un plano de discusión y significación, en otras palabras, desde la intertextualidad. A su vez, esto permite sustentar lo expuesto por Camps (2002), cuando dice que la enseñanza debe estar encaminada al desarrollo de las cuatro habilidades básicas, sin embargo crea una tensión en relación con el abordaje de la lectura desde el campo literario que se ha rediseñado en nuestro quehacer como maestras de lenguaje.

En relación con lo anterior, si bien hemos ido comprendiendo los aspectos de una bitácora con planteamientos, vicisitudes, avances y pasos de otros, insertamos a esta un aspecto recurrente e interesante en las dos instituciones donde somos maestras en ejercicio, que tiene que ver con un interés por generar estrategias de resistencia que cuestionen la práctica institucionalizada e intente, aunque aún sin mucha conciencia teórica frente al enfoque, un acercamiento a la enseñanza de la literatura un poco más afín a los intereses de los estudiantes.

En ambas instituciones se ha venido desarrollado durante los últimos dos años, estrategias que guardan relación con el enfoque sociocultural para la enseñanza de la literatura, pero sin realmente apuntar a procesos que se instauren en el plano institucional, pues poco se ha logrado en el reconocimiento y registro de prácticas de las maestras que los hemos implementado y en la reflexión frente a dichos procesos. En la Escuela Normal

Superior Sagrada Familia el proyecto de lectura denominado *Entre más leo más aprendo*, y en la IE de Jesús, un proyecto de interacción virtual llamado *Craving literario*, hacen parte de acciones estratégicas de las docentes y de las iniciativas de las que hablan los estudiantes, sin que con esto se haya planteado un seguimiento y una articulación con una ruta metodológica clara, desde un diálogo entre teoría y práctica, que se instale en la discusión institucional alrededor de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la literatura, pues entendemos que los cambios estructurales e institucionales son imposibles sin el mapa de los pequeños movimientos que las historias de prácticas propician.

Estos proyectos han incluido actividades tales como particulares: tertulias dialógicas literarias, cosplay literario, booktubers, picnic literario, ensayos, elaboración de guiones teatrales, debates, paneles literarios, entre otros, a partir de los libros leídos y las temáticas abordadas en clase, las cuales se erigen como puntos de tensión institucional. El objetivo de estas acciones ha sido acercar y motivar a nuestros estudiantes a la lectura y a la escritura y, posteriormente, al desarrollo de la competencia literaria, desde el análisis, interpretación, argumentación, proposición, lectura crítica y un acercamiento a formas de leer y escribir, que se siguen instalando en una mirada desde el enfoque semántico-comunicativo, que de maneras casi imperceptibles inicialmente, ponen en tensión la enseñanza de la literatura desde las discusiones que se vienen adelantando en torno a la didáctica de la misma en Colombia y en países como Argentina, desde los planteamientos de Gustavo Bombini (2016)¹, por ejemplo. Sin embargo, como lo hemos indicado hasta aquí, han sido actividades que no logran evidenciar en su planteamiento y en su realización un propósito social específico cercano a lo que hoy día se conoce como enfoque de las literacidades. Es decir, la literacidad se ha constituido en un quiebre que dinamiza determinadas mediaciones, en tanto está inmersa en los contextos escolares donde prima la práctica letrada, sino en cualquier contexto social en el que se use el lenguaje para dar sentido a lo que se hace con el lenguaje.

¹ En obras como *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* (Libros del Zorzal, 2006), Gustavo Bombini plantea algunas ideas para pensar nuevos sentidos para la enseñanza de la literatura, como un desafío para los maestros, en tanto son abocados a pensar cambios en los contenidos curriculares, modos en que los chicos se acercan a la lectura y la escritura, las nuevas estéticas y los modos de relacionamiento que ponen en tensión los modos de enseñar.

Lo anterior nos permite pensar que esa brújula que ha guiado nuestras prácticas de los últimos años ha hecho énfasis en prospectiva teórica a estas, haciendo un quiebre institucional al enfoque semántico- comunicativo para la enseñanza de la literatura, posibilitando así el migrar hacia otras preguntas y rutas, basadas en el conocimiento profundo de nuestras propias prácticas y de lo que estas producen en los estudiantes, contrario a un cúmulo de contenidos y más cercanas a sus prácticas situadas de uso, sentido y hacer de la literatura en la educación media. En este panorama, se hace interesante, entonces, revisar las posibilidades que los estudios de las literacidades ofrecen para pensar una práctica de enseñanza y aprendizaje de la literatura. En tanto que

la literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad (Zavala, Niño y Ames, 2004, p. 24).

Sin embargo, sabemos que el asunto no es tan claro y requiere una mirada detenida, pues conceptos y prácticas asociadas con competencias, abordaje de la literatura desde la comprensión de los elementos lingüísticos texto literario y los periodos históricos en los cuales fueron producidas las obras literarias, que se llevan a la escuela, están suficientemente instaladas y, justo por ello, se hace necesario poder dar cuenta de la existencia de rupturas en nuestras prácticas y las de los estudiantes, que se deben leer también en los enfoques, por lo cual se requiere ir más allá de un cambio en la superficie representada por las actividades que planeamos, de tal forma que la didáctica sea vista como un proceso más complejo en tanto construcción teórica y metodológica, altamente ideológica y contextualizada.

Ahora bien, poner en tensión los trazos, las líneas, los bosquejos con relación con nuestras prácticas de enseñanza de la literatura nos brinda la posibilidad de entenderla

como una acción cultural mediada por el contexto, pero también nos lleva a comprender que existen distintos modos de leer de acuerdo con la intencionalidad, y las prácticas sociales y culturales de los estudiantes. Al respecto Ferreiro (2000) añade:

los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos 'leer' y 'escribir' habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos (p.7).

En este sentido, no solo existe el texto o libro físico, sino que existen muchos textos variados y con posibilidad de leerlos en diferentes formatos, para fines diversos, de múltiples maneras; es decir, "objetos culturales del campo de la videocultura, la música, la informática, entre otros" (Bombini, 2001, p.1). Lo anterior indica que, si bien en ambas instituciones realizamos actividades que intentan traer cada vez y con más fuerza diversidad al aula, estas actividades no están posibilitando una mirada reposada de la didáctica de la literatura que subyace en nuestras prácticas, en tanto no hemos trasladado la discusión hacia las narrativas propias y las de nuestros estudiantes, de tal forma que podamos dar cuenta de un saber acumulado y de la manera como estamos respondiendo a los nuevos desafíos de la enseñanza de la literatura en particular desde los territorios.

Así pues, es pertinente mencionar que la situación expuesta nos permite plantear una serie de cuestionamientos acerca de cómo enfrentarnos y acercarnos desde las prácticas que venimos desarrollando en el aula, a estas nuevas formas de lectura y escritura literarias, relacionadas con las maneras mediante las cuales los estudiantes acceden a las lecturas e información de sus contextos y cómo nosotras, en tanto sus maestras, nos permitimos problematizar y desnaturalizar nuestras prácticas de enseñanza de la literatura, para ponerlas en tensión; esto sería, navegar este mar, que es la educación, usando nuevos aditamentos, otros lentes, más amplios y con mejor visión, y que nos permitan dilucidar el camino que nos planteamos con la siguiente pregunta desde la cual orientamos nuestra

investigación: ¿Qué tensiones plantean los relatos acerca de las prácticas de enseñanza de la literatura desde los estudios de la literacidad, en el contexto de dos maestras de lenguaje en el suroeste antioqueño?

1.2. Tensionar la enseñanza de la literatura, una justificación problemática para emprender el viaje

Tensionar la enseñanza de la literatura a través de una justificación problémica, nos permite mostrar que después de la incorporación de una bitácora con trazos, bosquejos, se abren unas nuevas líneas para continuar el viaje y por esta razón es imprescindible la aplicación de una fuerza, y en este caso una fuerza de tensión, de poder vincular esto que han mostrado los autores con lo que sucede en nuestras aulas. Para ello pensamos la lectura de textos literarios, actividad que se ha venido impulsando con el paso de los años, pero que no ha sido valorada por la sociedad, por los medios de comunicación, por las instituciones educativas (en las cuales se le tiene aún como herramienta para el acercamiento a categorías lingüísticas, en donde el texto termina siendo la excusa para el abordaje de otros contenidos más valorados y calificables en pruebas masivas) y particularmente, por los jóvenes, quienes en algunos casos sienten vergüenza al reconocer ante sus amigos que son lectores, ya que el hábito de la lectura no ha sido una constante, una motivación, una preocupación en sus procesos formativos.

Esta realidad no es ajena a nuestras instituciones, en donde constantemente se han impulsado actividades sin una intencionalidad específica, es decir, que partan del currículo institucional y se sitúen en las prácticas diarias de las maestras. Cabe aclarar que, aún con la implementación de estas actividades y la intención de acercar a nuestros estudiantes a la literatura, no se ha generado el impacto esperado; las causas radican en el capital cultural que los estudiantes tienen de este proceso, su poca motivación ligada a la ausencia de un referente lector y otras que fluctúan en el ejercicio, las cuales tienen que ver con la metodología del maestro, lo cual es planteado en el plan de área de la siguiente manera:

[...] poca motivación por la lectura y la escritura, debido al ambiente vivido en su entorno familiar dicha apatía es manifestada en el rechazo a la lectura tanto en el aula de clase como en casa; de igual manera hay dificultad para escribir diferentes textos con buena coherencia y cohesión (Institución Educativa Escuela Normal Superior Sagrada Familia, 2017, p. 3).

Con relación a lo anterior, es necesario reconocer que para hablar de una didáctica de la literatura, es preciso entenderla como una posibilidad de acontecimiento dialógico, un subir las velas, ya que permite la comunicación del maestro y el estudiante con respecto a lo planteado y socializado en los textos leídos, no solo desde su carácter histórico sino problemático, en los cuales exista una sincronía entre los modos de leer y los objetivos de aprendizaje. Es fundamental tener claro qué es eso que se va a enseñar, cómo enseñarlo y para qué enseñarlo y de esta manera empezar a pensar nuestras prácticas de aula con relación a un giro que va desde el hacer hacia el reflexionar frente a este y producir nuevas preguntas para la enseñanza de la literatura. Es común que en la actualidad, los currículos institucionales no tengan presente los postulados anteriores y, que aunque el concepto de enseñanza de la literatura haya sido analizado por muchos estudiosos inquietos por el tema, las propuestas concretas que se han desglosado de estos estudios para abordar las temáticas literarias, se han quedado en la reducción a actividades y en cavilar el reconocimiento de la dificultad de chicos y maestros para acercarse a la literatura. Muestra de esto son las discusiones institucionales en torno a categorías como Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), poca lectura por parte de los estudiantes, bajos resultados en las pruebas de Estado, que realmente no dan cuenta de una discusión profunda y seria en torno a la enseñanza de la literatura particularmente. Esto tiende a aumentar la tensión de las velas, de las cuerdas, que tratan de sostenerse en lo alto a pesar de los fuertes galenos, sin embargo es necesario esquivarlos o ponerlos a favor; es decir, preocuparnos por lo que realmente hacemos en las aulas de clase y con mayor énfasis en la clase de lengua castellana y literatura. Lo anterior indica que no solo es necesario pensar la enseñanza de la literatura en razón de la falencia, o de las actividades en las cuales se le “usa”, pues sería fundamental ponerla en discusión, análisis frecuente y, desde los contextos inmediatos, para encontrar

preguntas razonables a dicha problemática, en las cuales como docentes podamos hacer y proceder, teniendo en cuenta recursos disponibles y cercanos, pero también que se nos posibilite crear otras vías para reflexionar teóricamente alrededor de ese actuar, proponer otras narrativas que entren en diálogo con las propuestas institucionales y las legales para ponerlas en tensión. Estas narrativas tienen que ver con una concepción de la didáctica de la literatura, centrada en la subjetividad, en propiciar los espacios y ambientes para que el texto literario movilice la sensibilidad del estudiante y también la del maestro, el entendimiento de la obra después de pasar por él, la afectación que se propicia después del encuentro, la interrelación que establece con sus vivencias y su contexto. Además, pensar estas narrativas, nos sitúa en aquello que hacen los estudiantes, en ese diálogo que se permite entre el texto y el pensamiento, no solo como actividades intelectuales, sino que implica un contacto con los otros, una interacción interpersonal; estableciendo así una relación entre literatura y literacidad, cuyo campo de acción no es otro que el social.

Hablar de estas narrativas en relación con la literacidad, nos lleva a pensar en las prácticas de enseñanza como una manera de potenciar aquellas que se han ido perdiendo. Como lo plantea Barbero (1998), “[...] la enseñanza de la literatura y el ejercicio de la lectura literaria han ido quedando relegados con la transformación de las prácticas culturales” (p.22); es decir, el auge inusitado de la tecnología, de los formatos digitales, de la lectura en diferentes medios, nos ponen en la tarea de aprender esas nuevas manifestaciones en las que están inmersos nuestros estudiantes y, por ende, vincularlas a nuestra reflexión frente a la enseñanza de la literatura, como un elemento que debe ser revisado en la escuela, desde las prácticas propias como maestras, pero poniendo en diálogo con aquello que van transformando o no los chicos en experiencia. Con relación a lo expuesto anteriormente, Lluch (2012), plantea la necesidad de utilizar diferentes herramientas y técnicas que nos ayuden a conocer a nuestro estudiante como consumidor de cultura.

Si bien se ha creído que nuestros tripulantes, en este caso los estudiantes del grado once no leen o que lo hacen mal, pues los resultados de las pruebas Saber lo están recordando constantemente, muchos de ellos sí lo hacen, así sea esporádicamente, pues la

lectura les permite ser sujetos de su propia vida, recrear otros mundos, interactuar en la sociedad, movilizar el pensamiento, en una época donde no es un hábito tan frecuente. Leen y lo hacen para asuntos que ni la escuela ni sus maestros alcanzamos a dilucidar con precisión. En concordancia con lo anterior, Petit (1999), agrega que

aunque esta situación sea común, para los jóvenes el libro es más importante que el audiovisual, en tanto es una puerta abierta a la ensoñación, en que permite elaborar un mundo propio, dar forma a la experiencia. La lectura es tanto un medio para elaborar su subjetividad como un medio para acceder al conocimiento (p. 18).

Como se puede apreciar en este planteamiento, la literatura abre múltiples posibilidades para acceder al mundo, desde sus prácticas de enseñanza los propósitos específicos mudan en el aula y en la vida de cada uno de nuestros estudiantes de acuerdo con la aprehensión que ellos hagan de su entorno. Sin embargo, es claro que estos usos implican tensiones en relación con la enseñanza de la literatura, específicamente en el ciclo de educación media, cuando las líneas entre lo que se planea institucionalmente, lo que acontece en el aula y lo que vivencian los estudiantes, son difusas y requieren ser reconocidas, descritas y narradas.

1.3. Antecedentes: cartas que van y vienen, entre los autores y las prácticas de investigación

Los continuos viajes que han hecho los exploradores nos han llevado a conocer lo que hoy en día se llaman crónicas, relatos de viajes a través de diarios y cartas que permitían no solo relatar lo nuevo que se estaba viendo, sino contarle a otros por medio de misivas las buenas nuevas, los acontecimientos más relevantes o las pérdidas más complejas, como también la descripción de las noches tranquilas y estrelladas en mitad del mar y las peripecias al sortear fuertes tormentas y mares embravecidos. Por ello, nosotras utilizamos este tipo de correspondencia a medida que proseguimos el viaje, pues la comunicación con esos otros, con lo que han dicho alrededor de nuestro objeto de estudio

es fundamental; por tal razón este apartado se basará en esas cartas que llegan y que nos provocan estos viajes.

En este trayecto hemos recibido cartas de viajantes aventureros, otros que han vivido nuevos aprendizajes y experiencias y que nos permiten esbozar los antecedentes, mostrar la recurrente incertidumbre de problematizar la didáctica de la literatura y nuestras prácticas de enseñanza desde el enfoque de la literacidad, en estudiantes de educación media de dos instituciones del suroeste antioqueño, mostrando las tensiones existentes en la enseñanza de la literatura y la epistemología de la misma desde las voces de quienes las usan y significan en el aula de clases y en la vida misma. Esta búsqueda tiene como propósito mostrar diferentes abordajes a la pregunta por la enseñanza de la literatura, de tal modo que podamos profundizar en las tensiones que esta diversidad acarrea y los retos que propone para la presente investigación el reconocimiento de estas prácticas desde los estudios de literacidades y el enfoque sociocultural.

En este recorrido por los antecedentes nos proponemos una ruta, que iniciamos desde aquellos marineros de aguas locales que se han inquietado por la didáctica de la literatura y su abordaje en el aula desde propuestas investigativas contextualizadas; a continuación pasamos a los viajeros de aguas nacionales, a partir de un acercamiento al constructo legal, en el cual políticas y lineamientos curriculares nos permiten abordar el lugar de la enseñanza de la literatura en el orden de la normatividad vigente. Para terminar, los adiestrados aventureros que han surcado el bravío mar, de aguas internacionales y que muestran desde sus indagaciones y experiencias, investigaciones y análisis con referencia a la misma inquietud que nos convoca.

Para esta búsqueda empezamos a revisar las cartas que van y vienen, las voces de otros, utilizando descriptores como literatura y enseñanza, enseñanza de la literatura, educación literaria, didáctica de la literatura; hicimos una averiguación específicamente en la base de datos de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia que se encuentra en el Catálogo Público en Línea (OPAC). También buscamos en internet en bases especializadas como (Dialnet, Ebsco, Redalyc, Eric, Scopus, Elsevier, Springer,

Google Académico, entre otros), teniendo como criterio principal que aquellas investigaciones consultadas estuvieran relacionadas con nuestras categorías y por supuesto hubiesen problematizado nuestro objeto de investigación, a la vez que nos pudieran proveer de pistas, acercamientos y demás, de las cuales partir y cuestionar en nuestra investigación.

Algunos navegantes inquietos por la didáctica de la literatura en un contexto muy cercano a nuestras instituciones, es decir, el suroeste antioqueño, también se han preguntado por el papel que cumple la didáctica de la literatura y su abordaje en cada centro educativo en el que laboran.

Iniciamos este recorrido mencionando a Jesús Pérez, con su trabajo de maestría titulado *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos* (2014). En esta, él hace un planteamiento con relación al propósito de la literatura el cual no es:

que el alumno “se informe” sobre ciertas obras, movimientos y autores; sino el de lograr en ellos una “formación literaria” es decir, la capacidad de apreciar las obras, de interpretarlas, de cooperar con ellas, al mismo tiempo que se estimula una escritura con fines literarios (p.94).

Se evidencia, que Jesús Pérez, en este ejercicio investigativo para optar al título de Magister en Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia, pretende aportar a la problematización y comprensión de las prácticas de enseñanza de la literatura en contextos concretos, es decir, “preguntarse por las prácticas de enseñanza de la literatura que se configuran y con qué intencionalidad se aborda el hecho literario en el grado undécimo” (p. 8), con relación a esto, abordar dichas prácticas de enseñanza, lleva a situarse en los contextos reales y concretos en los cuales se interactúa constantemente y que son el punto de partida para hacer una reflexión sobre nuestro quehacer como maestras de lenguaje, que nos inquietamos por la manera más pertinente y significativa de abordar la literatura en nuestras aulas, sin dejar de lado ese constructo sociocultural que es la base del ejercicio investigativo que estamos abordando.

En el recorrido esbozado por Pérez, se hace un análisis a los momentos que vive la literatura en Colombia a lo largo del tiempo, situándola en tres paradigmas fundamentales: un paradigma historicista (historia literaria), un paradigma basado en la poética del texto (centrado en el texto) y un paradigma centrado en la poética del lector (texto literario), este último paradigma, permite referenciar la postura semiótica que concebimos de la didáctica de la literatura dentro de nuestro trabajo de investigación. Cabe enunciar que en la investigación de Jesús Pérez, constantemente se está volviendo a la pregunta ¿Para qué leer literatura en la escuela?, mientras que nosotras cuestionamos la formas mediante las cuales se ha enseñado la literatura en la escuela, poniendo en conversación esto con lo que en realidad se muestra en las posturas teóricas.

Aunado a lo anterior, dicha investigación deja un camino abierto para cuestionarnos por las prácticas de literatura en contextos situados, básica primaria, preescolar, básica secundaria y media, como es nuestro caso; ya que permite configurar otras comprensiones sobre la epistemología de las prácticas y de la literatura y, a su vez, ampliar concepciones de la enseñanza de la misma desde el conocimiento, para que así podamos nutrir y enriquecer nuestro quehacer de maestras.

En este ir y venir de cartas, nos llega una misiva que tiene por nombre *Resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura en el Bajo Cauca: un río de voces* (2016), este ejercicio nos permite ver el estado de la cuestión y encontrar una narración en la primera persona del plural, con un enfoque cualitativo y el método biográfico-narrativo, el cual en palabras de Katherine Rosa Berrío Pereira y Jhoyce Dayana López Carreño,

[...] posibilita que las voces de los maestros sean escuchadas; permite el acceso a sus perspectivas y experiencias, atendiendo a la dimensión emotiva, la complejidad de las relaciones humanas y la particularidad de ellas, proceso que desde otros métodos sería difícil lograr, pues algunos de estos trabajan con interpretaciones, y pocos se preocupan por develar situaciones particulares que consientan las voces de los actores que viven directamente su práctica como experiencia (p. 41).

Esta investigación aborda la enseñanza de la lectura como una práctica que tiene su implicación en la enseñanza, para ello, sostienen sus autoras, “realizamos la reconstrucción de las prácticas de enseñanza de los profesores de forma reflexiva”. (p.48), es decir, hacer una descripción de las prácticas de enseñanza de la lectura en clase de lenguaje que se llevan a cabo en las aulas. Del ejercicio investigativo de estas dos docentes, se puede concluir que “las formas en las que los profesores desarrollan sus clases, desde las diferentes áreas del conocimiento, inciden en la postura que sus estudiantes asumen y constituyen frente a su proceso lector” (p.19).

Más allá de este ejercicio, queremos resaltar que en nuestra investigación nos cuestionamos además por lo que significa hablar de nuevos estudios de literacidad, relacionando estos con una didáctica de la literatura que reconoce la emergencia del enfoque sociocultural. Esto indica hablar de las comprensiones, de la polisemia del término y de la manera como se puede configurar desde nuestras prácticas de enseñanza.

Ahora, llega a nuestras manos una correspondencia de capitanes que han hecho su recorrido por aguas nacionales: *Pinocho, una novela en el aula de transición. Aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales* (2013). Este trabajo hace parte del proyecto, auspiciado por Colciencias y adelantado por el Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Universidad Javeriana de Bogotá, Rasgos característicos de la enseñanza “destacada” del lenguaje en los primeros grados de escolaridad (primer ciclo): construyendo saberes desde las prácticas docentes (código: 120352128713) (Castaño y Montoya, p. 4) Esta investigación pretende aportar a la reflexión, comprensión y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la literatura, a través de la secuencia didáctica, ya que en la pregunta planteada se inquietan por los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en esta práctica en particular. De esta investigación resaltamos que al final de este proceso se pudieron desprender cinco categorías en las cuales se analizó la postura didáctica sobre la enseñanza de la misma.

Desde la lejanía y donde el sol se oculta en el horizonte escuchamos los ecos de la voz de Carolina Cuesta en su trabajo *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural* (2003), trabajo asesorado por Gustavo Bombini y ejecutado en la Universidad Nacional de la Plata, en el cual se enuncia que uno de los principales problemas de la didáctica de la literatura es lo poco que se sabe aún acerca de los diversos modos de leer textos literarios de los sujetos que no tienen una formación literaria específica; manifiesta además que en este campo existe una ausencia de investigaciones y propuestas tendientes a establecer la articulación teoría-práctica en la enseñanza de la literatura, a partir de los concretos modos de leer de los alumnos. Aduce que la literatura se ha reducido específicamente a la aplicación de modelos lingüísticos provenientes, en su mayoría, de las líneas comunicativas y lingüístico-textuales, y adicional es atravesada por el problema de la comprensión lectora, esto es evidente en la enseñanza, cuando se utiliza la literatura como un medio para abordar temáticas de orden semántico y sintáctico, en la cual se estudie el texto y su superestructura, el efecto final de la aplicación de estos modelos es la instrumentalización de la literatura.

Para efectos de la investigación, Carolina Cuesta toma como objeto de estudio, prácticas de lectura de textos literarios efectivas de sujetos que se encuentran finalizando el nivel Polimodal e ingresando a la universidad. Durante todo el trabajo hace expresa la necesidad de centrar la lectura literaria en sujetos que no tienen ninguna formación en el campo literario como una práctica sociocultural e histórica, que trascienda los límites de pertenencias de clase para constituirse en una práctica de transiciones y resignificaciones. No obstante, hace un recuento de la génesis del campo literario a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX.

Carolina Cuesta se sitúa en el enfoque de corte cualitativo, bajo la metodología de la etnografía acotando que le permitía trabajar con diversos paradigmas interpretativos, además de proporcionarle posibilidad de analizar en términos cuantitativos y cualitativos los modos en que los sujetos abordaban los textos literarios.

El trabajo antes mencionado converge con el nuestro en la medida que se cuestiona que uno de los principales problemas de la didáctica de la literatura es lo poco que se sabe acerca de los distintos modos de leer textos literarios por parte de sujetos que no tienen una formación literaria, aunque en nuestras instituciones se ha tratado de hacer un acercamiento a la formación literaria desde proyectos como el *Craving literario* y *Entre más leo, más aprendo*, los cuales se han realizado desde el texto físico dejando de lado otros modos de leer que van surgiendo con la inmersión de las nuevas tecnologías y que no necesariamente pueden ser configurados por la escuela. El trabajo de Carolina Cuesta, se centra en las prácticas de lectura literaria efectuadas por un grupo de estudiantes, mientras que el nuestro es centrado en la enseñanza de la literatura desde nuestros relatos de las prácticas, pero también desde las voces de los estudiantes que las vivencian y significan. De allí, que el enfoque de investigación planteado en ambos casos sea de corte cualitativo, existiendo un distanciamiento en la metodología que para el primer caso es desde la etnografía y en el segundo caso desde el método biográfico narrativo, este último elegido porque nos permite efectuar la narración de nuestra propia experiencia a partir de los relatos acerca de las prácticas que desarrollamos en el aula de clase, poniendo de manifiesto decisiones, saberes, supuestos y constituyéndose en una fuente válida de información sobre lo que hacemos, enseñamos y aprendemos con el propósito de dejar de ser lo que éramos y aventurarnos en la reconstrucción de nuestra posición frente a la enseñanza de la literatura y nuestra identidad como maestras.

Desde esta perspectiva, nuestro trabajo de investigación abre una línea diferente en cuanto al trabajo citado, ya que permite analizar la didáctica de la literatura desde nuestras propias prácticas, desde las vivencias en el aula de clase, desde lo que hacemos cotidianamente y no solo desde nuestras voces sino desde las voces de los estudiantes de la media académica.

En vista del recorrido, hay leyes que no solo rigen el mar y la navegación, hay leyes que rigen la función del capitán, para que este haga una interpretación y seguimiento a lo que otros han dicho con relación a la manera más acertada de navegar y evitar el naufragio. Desde el nivel de concreción de dichas leyes, es imprescindible empezar con la *Ley*

General de Educación, ley 115 del 08 de febrero de 1994, que reconoce el área de Lengua Castellana como un área fundamental, haciendo alusión dentro de sus objetivos generales a “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”. Y durante los años subsiguientes con el surgimiento de cada uno de los referentes de calidad: lineamientos curriculares, estándares, derechos básicos de aprendizaje, matriz de referencia, mallas curriculares; se puntualiza en los procesos, subprocesos, competencias, concepciones, referencias; resaltando la importancia del área como mediadora de otras y como el puente para lograr aprendizajes significativos desde la comprensión y la producción.

Seguidamente, en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (MEN) del año 1998, se señalan los caminos posibles en el campo de la pedagogía y el lenguaje sin coartar los procesos autónomos que desarrollan las instituciones educativas y que aparecen validados en el Proyecto Educativo Institucional de la I.E.E. Normal Superior Sagrada Familia. (P.E.I., pág. 315) y en la Institución Educativa de Jesús (P.E.I., pág. 43)

En cuanto al proceso de lectura, en los *Lineamientos Curriculares* aparece una acotación que hace Ernesto Sábato en apoyo de Juan José Arreola, cuando afirman que lo peor que le puede ocurrir a alguien es leer por obligación o mecanizar listados de autores y obras sin vivenciar el asombro, el reconocimiento de lo que somos. Según estos autores unas diez obras leídas y discutidas en grupo durante todo el bachillerato son suficientes para la formación de un lector que luego buscará por sí solo otras obras que correspondan a sus deseos. Acuña además, que si los libros no sirven para comprender el mundo y para repensar y enfrentar los problemas cotidianos y prácticos, los libros son inútiles.

En el eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura se exalta la importancia de leer obras literarias ya que es la única manera de conocer literatura; pero este ejercicio debe contemplar la lectura de la obra completa, no resumida, ni fragmentada. Se realiza una acotación en la cual se pone de manifiesto que los estudiantes muestran motivación en la lectura de algunas obras, dejando en entredicho la afirmación que a los estudiantes no les gusta leer. En este mismo apartado, se hace énfasis

en la competencia literaria que debe tener el docente la cual le permite el reconocimiento del canon literario y la apropiación de enfoques teórico- analíticos (semiótica, filosofía, estética, historiografía, sociología, retórica) que propendan por la búsqueda de sentido y significación.

En este sentido, en ambas instituciones las estrategias que se han implementado para motivar a la lectura, han pretendido que los estudiantes aborden muchas obras en corto tiempo, dando poco lugar a la resignificación de las mismas, la profundización se hace en pocos espacios, dejando quizá vacíos conceptuales y de interpretación, se pretende abarcar mucho, es más relevante llevar un récord de libros leídos, que de aprendizajes obtenidos a partir de dicha lectura. Frente al reconocimiento del canon por parte de los maestros se hace de acuerdo a la formación recibida en las didácticas específicas sobre determinados géneros o campos literarios; es decir, los libros sugeridos a los estudiantes generalmente están supeditados al saber específico que tenga los docentes, si el conocimiento que estas tienen es limitado, muy probablemente se dejarán de leer aquellos libros que también son relevantes para la humanidad.

Finalmente los estándares básicos de competencia del lenguaje (MEN) en el año 2006, en el campo de la pedagogía literaria aparte de propender por el desarrollo del gusto por la lectura, como un acto de placer que llene de significado la experiencia vital de los estudiantes y enriquezca su dimensión humana, se opta por una lectura entre líneas, que les permita ver más allá de lo evidente y apunte a la consolidación de un lector activo, crítico de su propia cultura, creativo y sensible; sin dejar de lado la capacidad de producción de textos con intención literaria.

1.4. En ruta de viaje hacia la isla

Los primeros días recorridos en altamar los vivimos en la exploración de una bitácora aparejada con trazos, fotos, notas, bosquejos que se fueron moviendo hacia otras rutas posibles, hacia nuevos horizontes que dieron lugar a los objetivos del viaje,

provocados por lo que ha sucedido, lo vivido, por la conversación con otros navegantes, por la lectura de cartas que van y vienen, la superstición y el deseo de las capitanas y sus tripulantes. Por ello, nos planteamos este gran objetivo y de este se desprenden otros que hacen parte de esta hoja de ruta.

1.4.1. Objetivo general

Analizar las tensiones que se presentan en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la literatura desde los nuevos estudios de literacidades, en el contexto de dos instituciones educativas del suroeste antioqueño, desde las voces de las maestras de lenguaje en ejercicio.

1.4.2. Objetivos específicos

- Describir las maneras como las prácticas de enseñanza de la literatura en el contexto específico de dos maestras en ejercicio se constituyen como experiencias enmarcadas en nuevos estudios de literacidades.

- Comprender la incidencia que tienen las prácticas de enseñanza de lectura y escritura literaria en la configuración de nuevos escenarios didácticos para la literatura en dos instituciones educativas del suroeste antioqueño.

Capítulo 2. Todo hombre es una isla: constitución del archipiélago de horizonte conceptual

“La literatura nos recuerda que todos estamos hechos de la misma materia: de palabras, de esperanzas, de dolores, de sueños rotos; pero también de mezquindades, de injusticias, de demonios” (Areiza y Betancur, 2013, p.9).

Estar en la inmensidad del mar, perplejas ante su hermosura, nos ha llevado a divisar en la puesta de sol, un archipiélago de islas separadas, interconectadas a través de líneas subacuáticas; islas que conviven juntas, que están cercanas, islas en ecosistemas vivos. De allí, que el postulado *todo hombre es una isla* nos haya permitido comprender que para esta investigación cada isla, islote no es independiente. Es preciso saber que no somos una isla como un visionario que toma unos conceptos aislados, aunque estemos lejos geográficamente, estamos unidos por unas palabras, unos ecos, unos vínculos más allá de lo natural.

Arribar a cada isla, nos lleva a habitarla a conocerla y con ello a encontrar las voces de estos autores que dijeron algo de lo que plasmamos aquí, con esto componemos un ecosistema vivo, en el que los conceptos se están moviendo, no son definiciones de diccionario, son conceptos vitales que conforman hábitat particular para este viaje. Relacionar el conjunto de las islas, nos ha facilitado proyectar un archipiélago de saberes alrededor de la didáctica de la literatura en escenarios de Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), donde se hace una construcción comunitaria, puesto que los conocimientos expresados acá, nos revelan como islotes que han construido las teorías, los enfoques, la investigación para formar una unidad entre lo diverso. Es decir, estos ecos han configurado teóricamente las categorías que traemos al trabajo, estos autores, como una isla que tienen una historia y que han construido un saber a partir de otros y con otros, nos permitió amalgamar el archipiélago de posibilidad conceptual.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este apartado, apreciado lector, encontrarás las líneas de sentido que engloban todo nuestro ejercicio investigativo. La primera línea concierne a la didáctica de la literatura, en la cual se incluye el sentido teórico en diálogo con posturas personales, que emergen a partir de la concepción que se ha ido construyendo de la literatura. Posteriormente, esta aproximación conceptual enmarca una subdivisión interna que tiene que ver con algunas concepciones sobre didáctica de la literatura que se han dado en Colombia en la última década, según los postulados hechos desde el estudio de la misma y la emergencia de perspectivas que surgen a raíz de su enseñanza, como también los elementos que contempla dicha didáctica.

La segunda línea de sentido que se presenta, tiene que ver con los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), que nos permite situar nuestras prácticas como maestras en un enfoque sociocultural de la lectura y la escritura, teniendo en cuenta, que dicho enfoque se centra en la concepción de literacidad. Esta categoría nos permitirá dejar abierto el diálogo en relación con la emergencia de (NEL) para pensar la didáctica de la literatura.

Ahora bien, desarrollar la primera línea de sentido, nos ha llevado inicialmente a preguntarnos ¿para qué sirve leer literatura? ¿Por qué leer hoy literatura en la escuela? ¿Por qué incitar a los adolescentes a que la aborden? ¿Cómo transmitir el gusto por la lectura literaria y las prácticas culturales en los ambientes escolares en los cuales nos desenvolvemos? Plantear estos cuestionamientos, nos ha permitido pensar en la subjetividad que se ve movida por la literatura, aquella que trastoca al sujeto en una acción de la cual no sale ileso.

Brindar una única acepción al término “literatura”, resultaría infructuoso, puesto que al preguntarnos por este afloran múltiples respuestas, en tanto, como lo afirma Cárdenas (2000), tiene que ver con “arte, poesía, juego, magia, misterio, representación del mundo, evasión, expresión sublime y sentimental, creación simbólica y espiritual, imaginación, intuición, sensibilidad, trascendencia, lenguaje ambiguo, asombro” (p.1). Esto implica que, situarnos en un solo significado de la literatura y del accionar de la misma en un ambiente educativo, sería cerrar las múltiples ventanas al mundo que ofrece leer

literatura. En esta misma línea, la literatura “bajo todas sus formas, (poesías, cuentos, novelas, teatro, cómics, diarios íntimos, ensayos entre otros, desde que sean escritos) provee un soporte muy potente para promover una actividad de simbolización, de construcción de sentido y de auto-reparación” (Petit, 2014, p.7). Cabe aclarar que la literatura no solo se presenta de forma escrita, es un arte camaleónico, que toma el color de lo oral, de la música, de lo gestual, del movimiento, de las llamativas pinturas y de toda aquella manifestación que contenga un sentido literario, otorgado en contextos específicos. También va a tomar color, desde la perspectiva del observador, lector, trashumante, este último que se instaura en un libro para sacar el mayor provecho posible de él, que se queda a vivir en sus hojas, es sus expresiones, es sus momentos álgidos o tranquilos y luego, cuando ya lo ha habitado, parte hacia otro lugar, en ese caso otro libro para vivir en él, un nómada literario. En suma, la parte más sutil de nuestra existencia se ve reflejada en la literatura que cobra significado desde su génesis hasta llegar a la vida de quien la aprecie, la destruya, la olvide, la ignore o la haga partícipe e híbrido reflejo de su ser.

De manera general, la literatura permite ver, sentir y conocer el mundo a través de la sensibilidad y la imaginación. Es un arte en la medida que existe una construcción espiritual del hombre y a su vez exalta las capacidades que la caracterizan, buscando la dignidad e identidad del mismo, que le posibilita nombrar, representar y hablar del mundo que lo rodea. En esta medida, “la literatura desborda el mero conocimiento racional y pone a maestros y alumnos en otro escenario: la relación con lo estético, con ese proceso que empieza y se funda en la emoción, pero que aspira tocar las fronteras de la experiencia estética” (Vásquez, 2006, p. 48). Así pues, la literatura en este contexto sobrepasa las obligaciones curriculares, amplía no solo los horizontes cognoscitivos, en tanto que los estudiantes y docentes muestran un marcado interés por una literatura que no se aboque a la gramática o a ser súbdita de la enseñanza del lenguaje. La literatura es una opción, una elección por la cual se viven experiencias estéticas.

Con relación a la literatura desde una postura estética, de disfrute, de intercambio, de escucha y de relato, situamos el último como una posibilidad en la escuela, no solo desde el relato del otro, sino desde el relato personal, íntimo, libre, puesto que, como lo

plantea Pétit (2015) en su conferencia “Las palabras habitables (y las que no lo son)”, “[...] de la infancia a la vejez nuestras vidas están tejidas por relatos que ligan entre sí los elementos discontinuos. No dejamos de contar a los que nos rodean o en el secreto de nuestra vida interior”². Sin duda, es en este campo donde la literatura cobra sentido, a través de narraciones referidas a la interrelación de la vida de los protagonistas con la vida propia, el poder situar los relatos orales que ayudan a la construcción de la identidad de cada sujeto en un mundo habitable, posible; mejor dicho, los relatos permiten la relación de experiencias individuales con aquellas culturales que en suma, son los cimientos de la vida y que son trascendentales cuando se pueden compartir con los demás.

Aparte de los asuntos expuestos anteriormente con relación a la literatura, es propicio decir que esta es considerada un “bien inmaterial” (Eco, 2002, p. 1), se produce sin pretensiones específicas, por placer, tratando de representar la realidad y las situaciones cotidianas de la sociedad; la cual al ser llevada al aula de clase y a partir de los conocimientos literarios del maestro sufre una actualización en su interpretación, en la comprensión global del texto.

En suma, “la literatura es una de las expresiones más sublimes del ser humano” (Areiza y Betancur, 2013, p. 5). Nos permite habitar las palabras, aquellas prohibidas, inalcanzables, alienadas; aquellas que revisten el interior y nos invitan a mudarnos, a anidar en otras vidas; también nos permite habitarlos, reencontrarnos, movernos a otras pieles, otros mundos, otras subjetividades.

A propósito de los planteamientos anteriores, situar la enseñanza de la literatura desde una base conceptual, mediada por la práctica, implica pensar en las perspectivas de la enseñanza y los elementos que la circundan, pues el abordaje de la didáctica de la misma ha bebido de los postulados de cada enfoque teórico que se materializa en el aula de clase.

² Consultado en marzo de 2019, en: <https://youtu.be/jSRgCqFgWU4>

2.1 Didáctica de la Literatura: a(isla)da, entre concepciones y comprensiones

La enseñanza de la literatura ha sufrido varios desplazamientos³, diferentes maneras de entenderla. En un inicio se dio gran importancia al estudio del autor, indagando por sus rasgos de personalidad y tratando de verlos latentes en la producción literaria. Después la enseñanza se centró en la época donde se desarrollaba o producía la obra; momento para hablar más del contexto y de la ideología reflejada en un texto. En un tiempo posterior, con el desarrollo del formalismo y del estructuralismo en el siglo XX derivado de Saussure, se fomentó el estudio intrínseco de la obra. Es decir,

la misma semiótica es depositaria de esta manera de abordar la literatura. Y, más recientemente, se ha privilegiado el estudio del lector, o lo que se ha denominado *estética de la recepción literaria*. A este último desplazamiento corresponden también las propuestas de enseñar la literatura desde el mero goce o el placer de leer. (Vásquez, 2008, p.15)

Pensar en la didáctica de la literatura, partiendo de los planteamientos de Vásquez, nos lleva a cuestionarnos sobre las permanentes tensiones que se han dado en relación con las bases teóricas de la misma y la interpretación de estos postulados que en suma se llevan al aula. Es por esto, que para efectos de esta investigación, situaremos dicha didáctica en una línea de tiempo de diez años, esto indica pensarla desde un caleidoscopio de actividades, estrategias y materiales que giran en torno a la pretensión de un método que se considera más adecuado para la enseñanza de la misma. En esta línea, Zulma Martínez Preciado y Angela Rocío Murillo Pineda (2013), aducen que la “literatura es portadora de varias dimensiones: cognitiva, estética, lúdica y axiológica, lo que significa que requiere de unas prácticas propias que permitan al estudiante no solo adquirir conocimiento referente a historiografía y teoría literaria” (p. 3), es decir, se hace necesario pensar múltiples

³ La palabra desplazamiento es aborda desde los planteamientos de Vásquez Rodríguez y para hacer una mayor comprensión del término, sugiere la lectura de textos como: *Teorías de la literatura del siglo XX* de DW. Fokkema y Elrud Ibsch, *Una introducción a la teoría literaria* de Terry Eagleton; *La crítica literaria del siglo XX* de Fernando Gómez Redondo.

posibilidades metodológicas para construir el verdadero sentido de la didáctica de la literatura en la escuela, vinculada con una formación para la vida.

Otra mirada de este concepto lo aporta la autora Petit (2015), desde la concepción que tiene de la literatura, añadiendo que

[...] es una dimensión humana, más o menos desarrollada o atrofiada, aprovechada o desviada. Una necesidad vital. Si se trata de una necesidad vital, entonces el arte y la literatura, oral y escrita, deberían tener lugar en la vida cotidiana de cada niño, cada adolescente. Estamos hablando de un derecho. Como lo desarrolle cada cual, como se relacione con la lectura, es otro tema, pero que exista esta posibilidad de acceso y de apropiación es esencial (p. 1).

En este sentido, hablar de enseñanza de la literatura en nuestras aulas de clase, la sitúa en el eje de los acontecimientos vitales, toda vez que implica pensar el hecho literario más allá de su dimensión teórica y ponerlo en el escenario de una práctica vinculada con el goce estético, con la vida misma de los sujetos que experimentan con esta en sus actuaciones sociales y culturales; es así como la enseñanza de la literatura pasa por esa posibilidad de acceso que debe propiciar la escuela, más allá de aspectos que tienen que ver con fechas, datos, análisis literales y otros, para llegar, o no, a un goce estético como posibilidad. Es necesario

elaborar, afinar o desarrollar una didáctica apropiada para enseñar literatura. Tenemos que lograr una cualificación de nuestra práctica docente para darle estatuto profesional, y para lograr diferenciar la didáctica de la literatura de la manera de enseñar otras asignaturas u otros campos de conocimiento (Vásquez, 2008, p.16)

Es más, el saber que el docente tiene sobre la literatura debe ser el soporte para la significación de su enseñanza, que a la vez, se traduce en aprendizaje para sus estudiantes. El bagaje literario del docente proveerá una ruta de conocimiento de las obras y textos abordados en clase, que supere o vaya más allá del hecho de leer por leer una cantidad de obras, en palabras de Vásquez “consumo pasivo de las obras” (p.20)

2.1.1 Perspectiva de la didáctica de la literatura: apuesta estética y lúdica

Para abordar la didáctica de la literatura desde una apuesta estética y lúdica, es importante tener en cuenta que se requiere de una percepción estética, en la cual los estudiantes puedan interactuar con la ficción por medio de la imaginación, los valores, la sensibilidad, para comprender el mundo a través de las emociones, pero también desde la cotidianidad y la simpleza de la vida misma. Como lo señala Robledo (2011) “hay necesidad de que la literatura se viva como experiencia para que deje de ser solo un objeto de estudio y se incorpore la dimensión estética y humana” (p.10). En esta línea, el estudiante puede ir construyendo nuevas formas de entender el mundo y la vida desde la postura estética.

En ocasiones se tiende a pensar que recrear el hecho lector, indica únicamente promover la creatividad, sin embargo, el ejercicio de disfrute puede existir, sin perder de vista la intencionalidad. Aquí es necesario que el lector tenga una comprensión de lo que significa el goce lector y que toda expresión del arte debe conducir a su formación en valores. La tarea del docente en este punto, radica en sensibilizarlos en relación con el hecho literario⁴, ya que la lúdica puede ser un elemento viabilizador de su tarea en la medida que permite inducir los contenidos, motivar a la clase, generar habilidades creativas en los estudiantes; no se debe pretender que lo lúdico desplace aspectos fundamentales del saber literario. En este sentido, es importante aclarar que el fin de enseñar literatura no es escribir o producir literatura; es decir, no se puede tornar en un taller de creatividad literaria, “es impostergable dejar de confundir la literatura con los ejercicios para promover la creatividad” (Vásquez, 2008, p.19). Podríamos pensar en los ejercicios de creatividad como un insumo inicial para promover el ejercicio lector, sin embargo, estos no son la finalidad específica de la literatura.

⁴ La literatura es, antes que cualquier otra consideración, el texto literario; su enseñanza ha de ir, pues, encaminada al entusiasmo de descubrir la aventura de leer. El alumno aprenderá así que la literatura es vida, pero vida intensificada connotativa y simbólicamente a través del lenguaje; por tanto, habrá de ser fundamentación y adquisición de experiencias antes que acarreo de datos “sin sentido”. Éste sería el verdadero conocimiento y la adecuada finalidad, en la escuela, del hecho literario: descubrir, conocer e interpretar el mundo por medio de la creación literaria. (Leibrandt, 2007, p.10)

En este sentido, Barthes (1997) aduce que “es necesario concebir el placer estético no como distracción sino como anhelo de experiencia y de liberación que permite al hombre enfrentar la lectura con conciencia crítica para constituirse en un lector múltiple o paragramático” (p.1), es decir, no situarse en la mera codificación del lenguaje, sino dejarse permear por él. Desde esta postura, sería importante cuestionarnos sobre ¿cuál es la intencionalidad que tiene leer las obras literarias en clase? ¿El aula es solo un lugar para la creatividad? ¿Qué tan ligada están la estética y la lúdica con la literatura en nuestras prácticas cotidianas? Las preguntas que acompañan esta perspectiva de la literatura y de las que se presentan más adelante, hacen parte de la cotidianidad del aula de clase, de los procesos de enseñanza y se presenta a manera de reflexión, cabe aclarar que no todas se verán trastocadas en este proceso investigativo.

2.1.2 Perspectiva de la didáctica de la literatura: abordaje desde los géneros literarios

Autores como Vásquez Rodríguez y Bajtin han interpelado por el uso de los géneros literarios como posibilidad para que tenga lugar la competencia discursiva, sin embargo, en la postura de Vásquez, no se ratifica ni se desvirtúa la enseñanza de la literatura a partir de los mismos. La enseñanza de la literatura desde los géneros literarios permite la incorporación de la narrativa, la lírica, la dramática y los géneros de la cibercultura para el ejercicio lecto-escritural, el acercamiento estético-vivencial a la obra, así como a los temas y problemas inherentes a la misma. Dentro de la narrativa, aparecen textos de terror que, según Jaime Reyes (2007), aportan al disfrute de la lectura y la escritura, además permiten mover la subjetividad y los sentimientos con relación a lo que le sucede a la víctima y al desenlace final de la historia. Respecto a la lírica, debido al auge inusitado de la tecnología se ha perdido la capacidad de asombro y de sensibilización, la capacidad para mirar en las pequeñas cosas el sentido de la vida, la existencia, el mundo y es allí donde la lectura habitual de poesía puede servir para generar conmoción y asombro en los estudiantes. Acerca de lo anterior, Vásquez (2008), apela a la poesía como un medio que “nos va

haciendo más sutiles, menos obvios, más profundos, más aptos para descubrir otros sabores, otros olores, otros mundos” (p.20). Con relación a la enseñanza de la dramática es preciso resaltar que existe una preponderancia del teatro como medio para fomentar la creatividad, la lúdica, la sensibilidad y la imaginación en los estudiantes; no obstante, la apertura a otros subgéneros teatrales es escasa, limitada.

Encontrarse la literatura a partir los géneros no solo ayuda al maestro a constituir su enseñanza sino que le permite al estudiante pensar las maneras o modos como la palabra circula y se construye, pues

[...] los géneros permiten en el que aprende mirar con criterio diferenciador esas diversas manifestaciones de la expresión humana condensada en palabras. Estos hacen parte de esa secreta pero cierta manera de operar de los imaginarios; son, si me permite decirlo, placas tectónicas a partir de las cuales la literatura ha ido consolidando sus continentes, su geografía fantástica, un territorio paralelo a ese otro del cual procedemos y en el que vivimos (p.47)

Lo planteado anteriormente, permite pensar en múltiples posibilidades de abordar la literatura en el aula de clase no solo desde la narrativa como se hace convencionalmente, en la cual se reproduce de manera detallada la información de la obra leída, sino desde otros géneros y especialmente de aquellos que le impliquen al estudiante la interacción, el contacto con diferentes medios y herramientas que le faciliten la comprensión y producción de textos.

Lo anterior nos lleva a cuestionarnos sobre ¿cuál es el papel que cumple la lírica y la dramática en nuestras aulas de clase? ¿Cuál es el conocimiento que como maestras poseemos sobre estos géneros?

2.1.3 Perspectiva de la didáctica de la literatura: una mirada desde la semiótica

En la revisión de las perspectivas de la enseñanza de la literatura que se ha dado en Colombia durante los últimos diez años⁵, se ha podido evidenciar que esta perspectiva se ha inclinado hacia una nueva concepción semiótica. Esta afirmación se constata, en que la teoría y metodología analítica y crítica que esta comprende, contempla todos los elementos necesarios en el acto lector.

Es, sin duda, la semiótica un importante aporte para la resignificación del concepto de didáctica de la literatura, puesto que se centra

en la construcción de sentidos que emanan del diálogo que se establece con el hecho literario – y sus actores-, con las unidades culturales y sígnicas escogidas del texto, con el tipo de acercamiento a la obra que se quiera, con las características propias de su género discursivo y con la enciclopedia personal con la que cuenta el lector (Martínez y Murillo, 2013, p.5)

Con base en lo anterior, Vásquez (2008) plantea la semiótica “como la ciencia que identifica, describe y señala las relaciones de los signos en la cultura, un entramado de relaciones que se hacen evidentes también en la obra literaria y en los contextos en los cuales interactúan los lectores” (p.60) Esto es, una disciplina que en su objeto busca dar explicación a la forma como el ser humano construye sentido en las numerosas interacciones con la cultura en la que se ve inmerso.

De la misma manera, Jurado (2004) opina que “lo semiótico permite que la literatura sea asumida como experiencia cognitiva, que posibilita la reconstrucción de mundos posibles y de universos culturales” (p. 22), es decir, el leer implica un proceso de abstracción complejo, pero al mismo tiempo de disfrute y de acercamiento a la obra, y la

⁵ Para ahondar en la revisión de las concepciones de la didáctica de la literatura, sugerimos apoyarse en la investigación: *Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años* en Martínez y Murillo 2013.

escritura, desde una construcción imaginaria de signos para llegar a significados de la interpretación. El proceso semiótico solo es posible a través de la lectura y la escritura.

Hablar de semiótica en los contextos cercanos a Colombia, lleva a pensar que “la perspectiva semiótica y del análisis textual quizás sea la más recurrente en los planes curriculares de la educación básica en los países latinoamericanos” (Jurado, 2008, p. 5), si bien están planteados en los referentes de calidad para todas las instituciones educativas, en las nuestras en el currículo no se hace evidente esta concepción, incluso no se logra determinar el nivel de aprehensión que el docente tiene del mismo; dificultando esto, el acercamiento del enfoque a las aulas de clase. Pensar en la incursión de la literatura y el lenguaje en dicha educación, implica entonces poner de manifiesto el enfoque comunicativo como base de la semiótica.

En pocas palabras, esta postura nos invita a reflexionar: ¿desde nuestras prácticas de enseñanza de la literatura se permite la construcción de sentido a partir de las obras que leen los estudiantes? ¿Qué nivel de preponderancia se le da a la semiótica en nuestros currículos institucionales y personales?

2.1.4 Perspectiva de la didáctica de la literatura: trazos desde los estudios literarios

En esta línea, entre ellos han hablado sobre la enseñanza de la literatura desde la teoría, la historia y la crítica, situando esto en el conocimiento de fechas, movimientos literarios pertenecientes a épocas en específico, y otros, que generan una decepción en aquellos implicados en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura.

Lo enmarcado anteriormente, forma parte de una estructura formal y referenciada al ejercicio de análisis de las obras literarias que se abordan en las aulas de clase, esto lleva a ver aspectos internos de la obra, que tienen que ver con su funcionamiento y organización (superestructura), es en este momento donde se dejan de apreciar elementos valiosos y trascendentales de la obra y su inclusión en el tejido social.

En primer lugar, hablar de la historia de la literatura, nos lleva a situarnos en aspectos como la cronología y el canon literario. Por su parte, la cronología nos permite preguntarnos si es importante enseñar la literatura teniéndola en cuenta o no. ¿Será preponderante enseñar la literatura partiendo de un hilo de fechas cronológicas? ¿Qué repercusiones tiene el enseñar la literatura en orden o con alteraciones de fechas? ¿Qué beneficios trae fragmentar la literatura por movimientos literarios? Con relación a estas preguntas, una tensión permanente que se presenta en nuestras instituciones educativas es el abordar la literatura sin prescindir de los movimientos, pues estos hacen parte fundamental del currículo institucional. Si bien esto es una constante, los planteamientos de autores como Fernando Vázquez, Mircea Eliade, José Lezama Lima; nos lleva a cuestionar nuestras prácticas de aula con relación a la didáctica de la literatura, en línea con la fragmentación de la historia literaria. ¿Qué tienen de diferente los conflictos, historias de amor, búsqueda de libertad, entre otros, que se vivieron en el pasado y se dan en el presente? Los géneros como tal, se pueden unir por líneas de sentido, configuración de simbolizaciones e imaginarios, obras que se desliguen en un sin fin de textos que aportan de manera significativa a la trama principal y que le permitan a los estudiantes tomar postura de un acontecimiento con base en múltiples miradas, es decir la de los hipertextos.

Asimismo, hablar del canon para enseñar o no la literatura, nos sitúa en la concepción que se ha tenido de canon como el repertorio, compilación de obras fundantes o “clásicas”, la selección de obras por parte de los docentes; en suma, todas aquellas que el estudiante debe leer en cada grado y durante su formación escolar. ¿Es importante el canon? ¿Cómo construir un canon adecuado? ¿Cómo se deben seleccionar las obras? ¿El tiempo es un criterio establecido en el canon literario?

En palabras de Vázquez (2008) “el canon direcciona el aprender y evita gastar una cantidad de tiempo en producciones la mayoría de veces livianas o con poco trasfondo” (p. 45). Con base en lo anterior, establecer un canon en nuestras instituciones, nos encamina a tener en cuenta dos posturas: una que concierne a la selección de obras de acuerdo con la experiencia literaria como maestras en ejercicio y la otra, el canon oculto del estudiante el cual lo identifica, lo mueve, le permite reflejar su vida en sintonía con la cultura en la cual

está inmerso. En este caso, Mendoza (2016), en su texto *Mariposa*, expone la subjetividad que se mueve en una persona después de encontrar una obra literaria que lo cambia, que lo abduce en sucesos y en la narrativa de la misma. Además, nos lleva a entender el papel del docente que sigue un canon con total rigurosidad, que no reconoce la experiencia literaria que vivió el estudiante con el abordaje de la misma. Al respecto refiere “la lectura obligatoria es absurda. Un buen profesor es aquel que sabe dar con el libro adecuado para sus estudiantes y no el que impone textos, convencido de la importancia de un canon soso y sin sentido” (p. 230). Es fundamental que el docente conozca el tipo de obra que tiene en las manos, puesto que cada una de esta implica un abordaje particular y allí es donde cobra especial valor la didáctica.

Así que, el canon posibilita que el estudiante conozca de primera mano algunos sucesos, acontecimientos y referentes de la invención humana reflejados tanto en obras clásicas como modernas que no solo han marcado el devenir literario sino cultural.

En segundo lugar, la teoría literaria nos convoca a instalarnos en aspectos cruciales de la enseñanza de la literatura desde los tres grandes momentos de los estudios literarios (historicismo, estructuralismo y pragmatismo); lo cual nos insta a plantearnos las siguientes preguntas ¿realmente se requiere un modelo a la hora de enseñar literatura? ¿Se debe excluir la memoria? ¿Qué tan pertinente es abordar las obras literarias desde solo fragmentos? Con base en estas preguntas, es preciso acotar que a la hora de enseñar literatura, así para algunos autores sean cuestionados los modelos a seguir, estos se pueden convertir en el punto de partida, en el impulso, en la base, en la fuente para encarnar en el estudiante un proceso cognitivo que requiere de atención y significación. Por muchos años ha sido cuestionado el aprendizaje repetitivo y memorístico de la literatura, sin tener en cuenta el acceder a un aprendizaje interpretativo; sin embargo, como lo manifiesta Vásquez (2008) “La memoria es la base de cualquier aprendizaje. Es condición de posibilidad para la crítica y la creación literaria” (p. 46). En este sentido, si desde nuestras prácticas cotidianas en el aula de clase no logramos ejercitar la memoria de los estudiantes, existe mayor riesgo de que no haya un afianzamiento y solidificación de los conocimientos, lo que repercute en el acceso a otros, sometiendo nuestra práctica a la inmediatez y el olvido. Lo

anterior no quiere decir que la enseñanza de la literatura se centre solo en la memoria, pero sí que se asuma como una facultad importante que requiere ser trabajada en nuestras prácticas literarias. Si se pretende que nuestros estudiantes alcancen un nivel de comprensión global de obras literarias, no tiene lugar la fragmentación de las mismas; es decir, no podemos enseñar a partir de pedazos, partes y recortes por el simple hecho de que no alcanza el tiempo, o con el propósito de trabajar contenidos relacionados con la gramática o en su defecto porque así lo prefieren los estudiantes. En palabras de Vásquez (2008) “una obra literaria, una obra de arte, no es como una torta, un ponqué en donde sin importar la tajada que se elija, podamos saborear la esencia de la misma (p. 17).

En tercer lugar, la crítica literaria nos exhorta a pensar que no se trata de que nuestros estudiantes lean por leer, o lean un cúmulo de libros solo para recordar el título, los personajes, hechos, sucesos o acontecimientos marcados en las obras sino que se pregunten si el texto que tienen ante sus ojos tiene sentido, si les dice algo, qué es lo que le está diciendo, de qué manera lo están entendiendo, qué les está permitiendo y cuál es el aporte que paralelamente están haciendo desde la emisión de un juicio o una valoración mediada por la cultura. Es decir, tener una mirada abductiva en donde lo que más importa son los indicios o huellas a partir de la lectura de la obra.

En virtud de lo antes mencionado cabe hacernos las siguientes preguntas ¿nuestros estudiantes están preparados para hacer crítica literaria de las obras que leen? o por el contrario ¿la crítica literaria es un asunto propiamente del maestro?

Ahora bien, pensar en la configuración de una nueva didáctica de la literatura nos ha llevado a cuestionarnos, a reflexionar sobre las tensiones que han existido en los últimos años, nos insta a revisar y someter a consideración postulados y estudios, que han emergido con relación a este tema, dando lugar a los siguientes interrogantes: ¿es posible pensar una didáctica de la literatura desde la literacidad? ¿Los aportes de los nuevos estudios de literacidad, permiten solidificar el proceso didáctico de la literatura? ¿Qué aportes le brinda la didáctica de la literatura a los nuevos estudios de literacidad?

2.2. Nuevos estudios de literacidad en diálogo con la enseñanza de la literatura: un vínculo que traza rutas posibles

Han sido varios los autores que han indagado y conceptualizado sobre el término literacidad y los nuevos estudios que se han hecho a la misma. En esta investigación, rastreamos esas acepciones del concepto y cómo este nos permite un acercamiento a las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura que se orientan en dos instituciones educativas del suroeste antioqueño: Institución Educativa de Jesús de Concordia y la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sagrada Familia de Urrao.

El término literacidad ha sido estudiado y definido desde variados enfoques, advirtiéndose una evolución en el tiempo sobre su comprensión. En sus comienzos “se refería a nociones dicotómicas sobre presencia o ausencia de un atributo particular (estar/ser alfabetizado o no); hoy, involucra definiciones diversas” (Riquelme y Quintero, 2017, p.1), puesto que la alfabetización en este contexto se entendió a partir solo de la enseñanza del alfabeto a personas que no habían tenido un acercamiento definitivo a la lengua escrita.

Hablar de literacidad ha propiciado discusiones, debates y demás, debido a la polisemia del término, el cual ha sido tocado tímidamente en nuestros contextos educativos, es decir, “el uso de este término es relativamente reciente y de limitado alcance en lengua española; comprende una serie de complejidades en su tratamiento conceptual. La literacidad implica la adquisición, uso y desarrollo del lenguaje oral y escrito” (p.2). La literacidad expuesta, indica una evolución no solo en su definición sino en su campo de acción, ya que hoy en día su importancia radica en las prácticas sociales en relación con la cultura escrita. En este punto es importante resaltar que

la diferencia principal es que *alfabetización* se entendió históricamente como la acción de enseñar el alfabeto a los adultos analfabetos o a los niños prealfabetizados, mientras que literacidad o cultura escrita se entiende como las *prácticas sociales mediadas por el lenguaje escrito* (Hernández, 2016, p. 2)

Así pues, los Nuevos Estudios de Literacidad son la traducción del término New Literacy Studies, una perspectiva que surgió como un giro social a los estudios de alfabetización desde un escenario anglosajón. Dicho concepto hace referencia a literacy en inglés, letramento en portugués y en español literacidad y cultura escrita.

Este campo de estudios, que se ha venido consolidando en América Latina desde la década de los 90, indaga por la cultura escrita y aborda la forma como las personas se apropian de la escritura, preguntándose cuáles son los contextos en que el uso de la escritura ocurre, investigando los procesos interaccionales, o eventos letrados, entre los sujetos. (Moreno y Sito, 2019, p. 2)

Lo anterior indica que estos NEL o estudios de cultura escrita, rompen con esa concepción de alfabetización que se tenía y se aboca por la adquisición de unas prácticas letradas dentro de los contextos en los cuales los sujetos se desenvuelven, puesto que deja de lado modelos cognitivos, con posturas individualistas y dominantes, para incursionar en un nuevo campo que implica emerger en un contexto sociocultural en el que las prácticas sociales cobran sentido, como lo plantea Zavala (2002) “la literacidad no constituye un bien en sí mismo sino una práctica social que está inserta en nuestro habitus cotidiano y, por consiguiente, no es la tecnología, sino las prácticas sociales y culturales relacionadas con ellas las que pueden beneficiar o poner en desventaja al usuario” (p. 97).

Hablar de literacidad en este ejercicio investigativo, implica pensar que a partir de un enfoque sociocultural, la didáctica de la literatura es repensada desde el concepto de literacidad, ya que en los planes de estudio de nuestras instituciones se ha reducido la evaluación y la literacidad a técnicas de escritura, gramática, habilidades simples y mecánicas, sin dimensionar la riqueza y complejidad de las prácticas letradas en sí mismas, en la vida de las personas y los efectos en otras prácticas sociales y cognitivas, donde es necesario la relación entre identidad y epistemología y que además respondan a las actitudes, valores y usos que se hacen en un contexto situado.

Teniendo en cuenta la postura anterior donde la literacidad abre un horizonte de prácticas sociales, Gee (1986), aduce que

[...] la literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma, de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad (p.24).

Con base en lo anterior, la literatura y la literacidad en la escuela, se han situado desde postulados hegemónicos, lo que indica, que una de las variantes del fracaso en el acercamiento a la literatura puede estar referenciada con este tipo de prácticas hegemónicas, que sitúan a los chicos en desventaja y destruyen las visiones que estos tienen del mundo. Las prácticas de poder expuestas anteriormente, alejan a los estudiantes de lo que es realmente la literacidad, entendida esta como “un asunto de conocimiento: comprender, interpretar, cuestionar y criticar son actividades que dependen en gran medida de saber algo del mundo y su funcionamiento” (Moje, 2010, p.67). En este sentido, la literacidad propicia el desarrollo de habilidades cognitivas de orden mayor, que sitúa al estudiante en un contexto específico de la escuela en la cual se requiere de estos conocimientos aunados a los que ha desarrollado en su espacio y de acuerdo con sus vivencias y experiencias; es decir, se tiene en cuenta lo que el estudiante trae y conoce del mundo que lo rodea y de su contexto.

A propósito de lo anterior, “la literacidad es necesaria para el desarrollo de la ciencia, la historia y la filosofía y para la comprensión explicativa de la literatura, el arte y el lenguaje, e inclusive el habla” (Zabala, Niño y Ames, 2004, p. 29). En el aspecto de la comprensión explicativa de la literatura, siendo este uno de los campos que más nos compete; podríamos hablar de la literatura como aquella que permite el acercamiento a varias prácticas discursivas que a la vez son prácticas socioculturales, determinadas por la sociedad, el contexto, la historia y en especial la escuela, siendo esta una institución en la cual se permite el despliegue de dichos géneros discursivos, pues a través de ella se facilita la circulación y uso de los mismos.

No se puede desconocer todos los aspectos que se desarrollan a través de la literacidad en consonancia con la literatura, pues su vínculo se fundamenta en la inserción de prácticas discursivas con un trasfondo social, imbricándose en los conflictos de una sociedad en particular, comprendiendo los signos y símbolos de una cultura, es decir, las relaciones inter e intraculturales que se entrañan a través de la literatura.

De esta manera la relación entre literatura y literacidad, surge de lo humano, de su sentir con relación a sí mismo, a los otros y el mundo que lo rodea. Esta sinergia permite comprender que la literatura afianza los procesos de la literacidad, puesto que la primera, recrea escenarios, vidas, historias y bagajes literarios en los que la literacidad encuentra su material para cimentar la escritura, para reconocerla y fortalecerla; la literatura le abre las ventanas a la literacidad en un cielo plagado de palabras y que gracias a los vientos de la conciencia y la mente se entrelazan, se anudan para construir una escritura permanente, viva, imperecedera.

En definitiva, propender por un vínculo entre estos dos campos nos debe llevar a comprender que

el modelo de las literacidades plantea una posición crítica sobre las prácticas letradas en contextos situados, que no pueden dissociarse de las relaciones de poder, la construcción de identidad, las culturas escritas, incluidas las mediadas por tecnologías digitales, y que están determinadas por la disciplina, la historia y la ideología (Moreno y Sito, 2019, p.5)

Y la literatura en su vasta variedad, propicia escenarios para que la literacidad actúe, se despliegue y permita fortalecer los vínculos de aquello que los chicos traen de sus casas con aquello que encuentran en la escuela, que no se desconozca la piel que cada uno ha habitado en espacios diferentes al escolar y que sea esto un insumo muy potente para fundamentar la escritura y los procesos aunados a ella, este sería el caso de otras habilidades como la lectura, la escucha y el habla.

Lo expresado en esta aproximación conceptual, nos permite una constante reflexión con base en el siguiente planteamiento, ¿cómo acercar la literatura a los estudiantes para enriquecer la experiencia de literacidad?, en nuestro proceso investigativo mostramos rutas, señales, trazos que responden a este interrogante.

Capítulo 3. Equipamentos y catalejos: memoria metodológica como crónica de viaje



Imagen 1: La brújula de la memoria. Palabras que orientaron el diseño y la memoria metodológica.

Fuente: Juana Valentina Jiménez, estudiante Institución Educativa de Jesús.

Navegar por el bravío mar que fue nuestra investigación, implicó que las capitanas de este barco, en este caso, dos maestras del suroeste antioqueño, deslizáramos el timón hacia el viento que cuestionamos, que pusimos en tensión, que problematizamos, y de esta manera, junto con nuestros tripulantes, los estudiantes de la media académica, pudiéramos realizar las maniobras pertinentes para descubrirnos, para mirarnos, y así develar nuestras historias particulares, emociones, deseos y acciones en el contexto en el que estábamos sumergidos. Lo anterior nos llevó a cuestionarnos en relación con una metodología

adecuada, que estuviera en sintonía con la investigación, que nos permitiera continuar el viaje y redescubrir nuestro quehacer. En este sentido, fue pertinente pensar cuál era el diseño metodológico más potente para analizar las tensiones de la didáctica de la literatura en relación con los Nuevos Estudios de Literacidad; además, resultó importante el preguntarnos sobre ¿cuáles estrategias permitían la maniobrabilidad necesaria para esta investigación que se enfrentaba a los impulsos vitales y no solo a los datos de una bitácora?

Según lo expuesto, toda la tripulación debía estar atenta e ir a son de mar, sin capear y recoger las velas. Fue preciso amarrar o trincar lo que se observaba, lo que se decía en el recorrido, y fue aquí donde hicimos relatos, crónicas y al tocar tierra tuvimos la certeza de que el viaje, como lo plantea Saramago (1980), “no termina jamás. Solo los viajeros terminan. Y también ellos pueden subsistir en memoria, en recuerdo, en narración. El objetivo de un viaje es solo el inicio de otro viaje” (p.56).

Proseguir esta aventura, requirió de una manera particular de investigación, por ello elegimos la investigación social de corte cualitativo, que desde el planteamiento de Sandoval (2002) es aquella que “se interesa por lo particular desde una mirada interna” (p.19). Esta aventura se desarrolló en contextos reales, en este caso, la Institución Educativa de Jesús, y la Escuela Normal Superior Sagrada Familia, tomando como centro las prácticas de enseñanza de la literatura de nosotras dos, docentes de lengua castellana en ejercicio, un escenario delimitado geográficamente, que permitió la emergencia de lo particular como decíamos antes. Así pues, nuestro propósito fue hacer una reflexión sobre la incidencia que tienen las prácticas de enseñanza de lectura y escritura literaria en la configuración de nuevos escenarios didácticos para la literatura y la manera en que dichas prácticas de enseñanza se podían constituir como experiencias enmarcadas en NEL.

Este tipo de investigación nos permitió el acercamiento a procesos que no se limitaron a datos estadísticos, puesto que, “los datos son el resultado de la interacción con los sujetos participantes y emergen de sus experiencias vividas, sentimientos, emociones y decisiones; además, son el resultado de la dinámica social y cultural donde los sujetos participan” (Strauss y Corbin, 2012, p.63). Lo anterior nos llevó a hablar de unos datos

vivos, en movimiento, y de una investigación “con” los sujetos y no simplemente aplicada a estos.

De ahí, nuestro proceso de investigación requirió de un método, como ese medio fundamental que permitió entender, comprender y analizar una problemática particular desde la voz de los sujetos o actores que intervinieron; además visualizar la ruta, los procedimientos posibles para posteriormente establecer conclusiones. En este sentido, el método elegido para nuestra investigación “se orienta a profundizar casos especiales no a generalizar. Su preocupación no es medir sino cualificar y describir el fenómeno social objeto de estudio a partir rasgos determinantes” (Bernal, 2006, p.68)

En este método no solo fueron importantes las estrategias, sino la voz del otro, en este caso nuestros estudiantes, su experiencia, sus emociones, prioridades, significados y otros aspectos subjetivos y de interacción que nos llevaron a mirarnos y cuestionarnos sobre nuestro ser de maestras de lengua y literatura.

En relación con lo antes mencionado, optamos por acercarnos al trabajo desde el método biográfico narrativo, entendido como el “modo en que se prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo” (Bolívar, 2002, p.5); es decir, se crea la posibilidad de que nuestras voces como maestras sean escuchadas a partir de lo que vivimos, experimentamos, pensamos, deseamos, desde una mirada personal e íntima respecto a nuestras prácticas de enseñanza; posibilitando un lugar a las voces de los estudiantes, analizando cómo viven la experiencia de clase, qué se propicia o no en relación con su acercamiento a la literatura. Asimismo hemos tomado nuestra experiencia literaria, nuestros acercamientos desde la etapa escolar, el acceso a las bibliotecas, personas que fueron modelos lectores y que nos incentivaron a incursionar en esta aventura, para que se convirtieran en un detonante no solo del recuerdo, sino de nuestro trasegar como maestras de lengua y literatura, que ahora vemos esta área no como una más, sino como un espacio para guiar, mostrar, enseñar a nuestros estudiantes la posibilidad de conocer otros mundos a través de la literatura. En este sentido la experiencia la vivimos en dos vías, una como

amantes de la literatura y la otra como maestras que reflejamos desde nuestras prácticas un marcado interés en el acercamiento a nuevos escenarios para accederla y recrearla.

De este modo, existió la oportunidad de hacer una introspección que posteriormente pudo reconstruirse en líneas de análisis a partir de los relatos, en los cuales se develaron aspectos cruciales del ser docente y de la práctica específica en torno a la enseñanza de la literatura, además de situar nuestras voces desde las vivencias en una construcción con y a partir del otro, esto implicó un carácter temporal; es decir, la inclusión del pasado y el presente a la hora de estructurar los relatos de vida, permitiendo así el recuerdo y la capacidad para traer a colación eventos que pudieron marcar el devenir del proceso investigativo, y con ello la articulación de los significados subjetivos de experiencias y prácticas sociales, como lo recuerdan Corneja, Mendoza y Rojas (2008).

Para este propósito fue importante el acercamiento propuesto desde la narrativa, en tanto propició la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción, y se presentó como una forma de fabricar realidad valorando al ser desde todas las dinámicas de su esencia, teniendo en cuenta la experiencia individual, la palabra que media en las relaciones y que cobra vida a partir del relato, dando cuenta de una dinámica social, en la cual la subjetividad del individuo está inmersa y se vincula a la de los demás, puesto que, parafraseando a Bolívar (2002), para la construcción de una narrativa es necesario poner en juego la experiencia y visibilizarla a través del relato, lo que puede ser una manera de investigar con la vida.

En este sentido, la narrativa se convirtió en la manera de mostrar lo que sucede en el aula de clase, aquello que acontece, lo que se vuelve suceso, lo que pasa desde adentro y no desde la teoría y la pone de manifiesto a través del relato. En este caso, para efectos de esta investigación, nos convertimos en narradoras de nuestras propias vivencias, experiencias, expectativas, motivaciones, deseos al interior de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la literatura; es decir, fuimos los personajes principales en este proceso. De esta manera, las narrativas expuestas anteriormente proceden como un relato para dar voz a nuestra experiencia, puesto que, como lo plantea Sardi (2013),

el profesor que escribe sus prácticas es un investigador que ensaya, lee, subraya, problematiza, se detiene en detalles para luego teorizar en torno a la formación - como un mecanismo de construcción identitaria profesoral- las relaciones con el saber, los sujetos y los contextos” (p. 8).

Es decir, si como docentes escribimos nuestras prácticas, el ejemplo y la guía permitirá que nuestros estudiantes desnuden su alma, su pensamiento, intenten, se lancen a un ejercicio de escritura de sus experiencias. Según lo anterior, “la narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (Bolívar, 2002, p. 4).

Con lo expuesto anteriormente, los elementos tejidos en la investigación, partieron de la experiencia de los estudiantes en las clases de literatura, en su proceso formativo, al igual que se fueron entretejiendo con nuestra experiencia literaria y con los relatos que construimos durante el proceso de clases, grupos focales y demás estrategias que fueron llevadas a cabo con los chicos y que a su vez permitieron develar la postura que estos tienen con relación a lo vivido en las clases de enseñanza de la literatura. El plantear la escritura de estos relatos, facilitó el entendimiento de que “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (Connelly y Clandinin, 1995).

Nuestros estudiantes de la media académica, (dos grupos, uno de la Institución Educativa de Jesús y otro de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sagrada Familia, de aproximadamente 36 estudiantes), se convirtieron en narradores, a través de relatos vivos, movientes, desde su propia voz; todo esto hizo que el relato para ellos fuera muy valioso, porque partía de sus deseos, experiencias, angustias y palabras.

Todo lo anterior nos llevó a comprender que

el interés actual en los relatos y narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud que es crítica del conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo

científico, y del conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal (Van Manen, 1994, p.15).

En este sentido, pudo pensarse las narrativas desde la creación de los relatos como una construcción en donde está implicada la identidad personal, en otras palabras, es el sujeto el que está expuesto desde su singularidad a la vivencia de acontecimientos imprevisibles dentro de la totalidad espacio- temporal; es, en todo caso, el personaje *puesto en trama*. Y, ¿si somos vidas relatadas, o si la vida es un relato, ¿cómo puede entonces relacionarse con la escritura? ¿Será acaso que la escritura guarda la posibilidad de develar y reconocer los acontecimientos o rupturas que el sujeto ha experimentado, solo sí, vuelve sobre ellos para comprender el porqué de su acontecer? ¿Cómo la escritura nos ayuda a salvar las palabras de su momentaneidad para conducir las a algo perdurable, existente?

Desde esta perspectiva, se pusieron en escena estrategias para generar información que permitieron el contacto personal con los involucrados desde la creación de un espacio de conversación, diálogo, confianza y afinidad, específicamente desde las estrategias para el registro de las prácticas, como en el caso de los guiones conjeturales y los autorregistros, los grupos focales y las técnicas interactivas. Estas estrategias fueron seleccionadas porque nos develaron lo que sucedía en el aula de clase, a través de la participación activa, los relatos escritos y orales, y la interacción con los otros. Con respecto al guion conjetural, se partió de la descripción de las situaciones o eventos, generación de hipótesis, predicción sobre lo que podía acontecer en el aula de clase y que demostrara el conocimiento que el docente tenía sobre la dinámica grupal. Teniendo en cuenta lo anterior, el guion conjetural lo concebimos como un

mapa posible de acción durante la práctica docente, el guion es una especie de diario de viajero, el espacio textual que permite —mientras se está escribiendo— reflexionar sobre la práctica, pensar acerca de ella y pensarse en ella. De la mano de

estas reflexiones, el componente explicativo-argumentativo entra en el guion: cada decisión tomada por el escritor debe ser expuesta de modo que convenza de su pertenencia a un marco teórico y su conveniencia en el contexto en el que ocurrirán las clases tanto a quien lo escribe como a quienes lo acompañan en este proceso. (Bombini y Labeur, 2013, p. 5)

Para este ejercicio investigativo que nos propusimos, el guion conjetural nos permitió reformular la estructura de la planificación tradicional de “corte tecnocrático dominante” (Borgani y Santos, 2016, p. 5), consistente en la elaboración de una rejilla en la que se detallan una serie de elementos: objetivos, temas, estrategias didácticas, pregunta problematizadora, actividades, recursos, ítems de valoración de los trabajos, entre otros. Lo anterior nos mostró que la planeación se presenta como un texto rígido, casi como obstáculo entre el conocimiento y la construcción que se pretende hacer del mismo. El guion conjetural se proyectó como un formato autónomo que nos llevó a pensar con anticipación todas las acciones a ejecutar dentro del aula de clase y no como un elemento estático que no permite aventurarse en lo que posiblemente pueda pasar. No obstante, es necesario aclarar que los elementos de la planeación no desaparecen, se reconfiguran en lo que Bombini (2001) llama “didáctica-ficción” (p. 6), es decir, se anudan de otra manera y aparecen entrelazados en un tejido textual mucho más rico y complejo.

Ahora bien, conceptualizar sobre el guion conjetural, también nos condujo a definirlo como una prolepsis en la que nosotras como docentes, y gracias a la imaginación, pudimos aventurarnos a pensar cómo podría ser la clase, qué pensarían los estudiantes del tema elegido, qué harían, qué aportes podrían ofrecer, qué preguntas construirían con relación a la temática abordada, entre otros aspectos que se pudieron visionar⁶.

Según lo anterior, los guiones nos permitieron un ejercicio de creatividad, imaginación, en el que pudimos decidir sobre el saber literario y su incidencia desde el enfoque sociocultural, es decir, el contexto. En esta construcción de los guiones, nosotras, como docentes, creamos hipótesis en un lugar concreto con estudiantes concretos,

⁶ Ver Anexo 1, Guion conjetural *Nombrar es el reflejo de mi identidad*.

incluyéndonos también en una narración en primera persona. Aprendimos a apreciar todos los detalles imaginados para la clase y que todavía no ocurrían. En palabras de Bombini y Labeur (2013) el guion

es también un texto polifónico en el que su escritor, primero, cruza su voz con las de sus futuros alumnos y la bibliografía [...] El guion es, entonces, un texto polifónico que siempre se está escribiendo sin llegar a una versión definitiva (p. 6).

A pesar de que los guiones conjeturales fueron una de las estrategias que nos permitieron llegar al aula con una planeación anticipada de las clases, vivir una sesión adecuada con antelación, lo planeado en este desbordó en mayor medida lo que se deseó hacer en el aula; es decir, se anticipó lo que quizá los chicos podían responder frente a determinado interrogante, apreciación de una lectura realizada, entre otros. Pero esto no se cumplió en todos los casos, a veces no alcanzamos a dimensionar respuestas, análisis de los trabajos, de las lecturas y demás que hicieron los estudiantes. No determinamos el nivel de afectación, estimulación de cada una de las actividades planeadas, en algunos casos, específicamente en la actividad para nombrar el portafolio de literatura, lo planeado en el guion conjetural no nos llevó a medir el nivel de determinación, responsabilidad y expresividad que tuvieron los chicos en este ejercicio. Cada uno encontró en esta posibilidad, la de nombrar, una opción para sacar a flote lo más profundo de su alma, de su dolor, de sus angustias. Es en situaciones como esta en la que lo planeado fue más allá, la ejecución se realizó, no obstante, el guion no nos permitió profundizar, ni comprender emociones, pensamientos suscitados con cada actividad. Anticipar nos llevó a planear las clases, pero no en todos los casos acertamos en lo que pensamos con relación a lo que los chicos iban a decir.

De manera simultánea, con el guion conjetural, se construyeron los autorregistros, en tanto narraciones que incluían no solo la descripción de las prácticas desarrolladas dentro del aula, sino lo vivenciado, lo observado. Lo que se movía en la práctica; es decir, lo que realmente pasó mientras se efectuaba la clase, pero de una forma reflexiva y consciente permitiendo volver sobre lo conjeturado para revisarlo y elaborar nuevas

posibilidades, ratificando lo planteado por Bombini y Labeur (2013) cuando manifiestan que “el autorregistro reflexiona sobre qué caminos marcados en el mapa se siguieron y dónde llevaron y de los golpes de timón que se fueron dando para acomodar ese texto mutante a los sucesos del aula” (p. 25).

En este sentido la escritura de los autorregistros se convirtió en el insumo para pensar nuestra práctica, reflexionar y aprender sobre la enseñanza, en este caso con relación a la didáctica de la literatura desde la literacidad. Los autorregistros que realizamos las maestras partieron, en muchos casos, de audios, videos, fotografías, apuntes, dibujos, comentarios específicos capturados en el preciso momento de la clase y que recordaron de manera detallada lo acontecido, volviendo a estos cuantas veces era necesario para, en efecto, llegar a la construcción de narrativas a partir del relato.

Cabe aclarar en este apartado, que con antelación los acudientes de los estudiantes participantes en el proceso firmaron el consentimiento informado (Anexo 2), en el cual autorizaron publicar, divulgar imágenes, datos personales; además voces, fotos donde aparecieran sus rostros, sonidos y videos, enfatizando en que se protegiera la identidad real de sus hijos, ya que se iban a incluir a manera de registro biográfico y narrativo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el marco de nuestro proyecto de investigación.

Los autorregistros, aparte de facilitarnos la chicos generación de información en sintonía con lo dispuesto en los guiones conjeturales, nos ayudaron a reconstruir la experiencia, recobrando voces y pensamientos dichos por los estudiantes, que se perdieron o se olvidaron en toda la jornada. Además, cotejar las prolepsis expuestas en el guion, en muchas de estas acertamos, sin embargo como se dijo anteriormente, las sesiones de clase de literatura traen inmersas una cantidad de sorpresas y reflexiones que no alcanzamos a dimensionar en los guiones. Registrar todo lo dicho en cada una de las puestas en escenas del guion conjetural nos llevó a apreciar el rol que juega el docente dentro de la clase, cómo se mueven las subjetividades en los estudiantes y con relación a la literatura, cómo

reconstruyen una obra a partir de una técnica interactiva, a comprender cuáles son los imaginarios que ellos tienen con relación a la literatura y su importancia.

Así pues, el autorregistro es la mitad del guion conjetural, pueden darse por separado, pero uno complementa al otro, es decir, entre ellos hay sinergia, interdependencia para imbricarse en nuevas rutas de trabajo; esto nos hizo comprender que no son distantes en cuanto su fin, pues el guion es una estrategia más flexible, parte de la ficción, de la imaginación y puede llevar modificaciones. Por su parte, el autorregistro nos facultó para hacer una reflexión sobre las rutas expuestas en el guion, como conjetura, como aquello que no se ha realizado y solo está en la mente del docente.

Otra estrategia implementada en esta investigación fue el grupo focal, el cual se mostró como un encuentro entre los estudiantes y sus maestras, como una posibilidad de exploración y de generación espontánea de información pues, según Korman (2001), el grupo focal es “una reunión de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar desde la experiencia personal una temática o hecho social que es objeto de una investigación” (p. 2). En este sentido, se produjo una sinergia en la cual los estudiantes se sintieron motivados y estimulados al ser partícipes en el proceso de investigación, en tanto que pudieron discutir, hablar desde su experiencia, expresarse, preguntar, responder, problematizar, argumentar, decidir, donde se pudo rastrear aspectos subjetivos con mayor profundidad, partiendo de temáticas planeadas por las maestras (moderador). Asimismo se eligió un relator para que capturara como una cámara aquellas impresiones, participaciones que no pudieron ser percibidas por el moderador en el momento del diálogo pero por el relator sí. Lo anterior, en sintonía con lo planteado por Sandoval (1996), “la entrevista focal es una técnica semiestructurada y, al igual que otras estrategias de investigación cualitativa, va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigativo” (p. 146).

A propósito de lo anterior, se conformaron dos grupos focales de aproximadamente diez estudiantes, uno en la Institución Educativa de Jesús y el otro en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sagrada Familia, con estudiantes del grado once que,

de manera voluntaria, decidieron ser partícipes de esta iniciativa, teniendo en cuenta algunos criterios orientados hacia la dinámica que se iba a llevar a cabo en dicho grupo. En la Institución de Jesús el grupo focal fue constituido por chicos dispuestos para el trabajo, atentos, con un alto grado de sensibilidad frente a las actividades planteadas en el área de lengua castellana, receptores de propuestas llamativas e innovadoras, además de habilidosos para realizar sus producciones escritas. En el caso de la Escuela Normal Superior, el grupo focal fue integrado por estudiantes con capacidad para expresar ideas, opinar, debatir, disertar frente a diferentes situaciones, hechos, vivencias; además de su interés por la lectura literaria reflejada en el proyecto “Entre más leo, más aprendo”, y su motivación constante por aspectos relacionados con la lengua y la literatura.

Los grupos focales en ambas instituciones contaron con un espacio de encuentro aparte de la *Hora de literatura*⁷ en jornada contraria a la que asisten a clases. En dichas reuniones cada una de nosotras, en un primer momento, guio al grupo en una conversación acerca de un tópico propuesto frente a las tensiones que se presentan con relación a la didáctica de la literatura, frente a cómo se han venido desarrollando las clases y de qué manera las prácticas efectuadas por las maestras han permitido desplazamientos, cambios o particularidades en dicha didáctica. Lo anterior provocó una discusión desde la experiencia personal de cada integrante, agrupando la producción de opiniones de manera que se mantuviera el hilo conductor en la temática abordada; en un segundo momento, realizamos nuestra intervención a través de expresiones abiertas, cuidadosamente pensadas que continuaron guiando la discusión (Anexo 3. Planeación grupo focal).

Los chicos se mostraron expectantes, atentos, dispuestos. Iniciamos con la lectura de una carta escrita por nosotras acerca de la trayectoria como maestras de lenguaje y de literatura. Al leer las últimas líneas los estudiantes aplaudieron entusiasmados y resaltaron que la carta era muy bonita, bien redactada. Uno de ellos dijo: “ojalá yo escribiera así”. Les manifestamos que así como nosotras elaboramos esta carta sobre nuestra trayectoria como

⁷ Hora de literatura, espacio definido dentro de las horas de Lengua castellana para efectuar el proceso de investigación. Esta hora no está concebida dentro del plan de estudios de ambas instituciones, ya que ha sido una propuesta de las docentes en el marco de la Maestría en Educación, con el propósito de que a largo plazo se pueda incluir dentro del currículo.

maestras de lengua y literatura, ellos iban a elaborar una carta en la cual nos contarán cómo les han enseñado la clase lengua castellana en todos los niveles de escolaridad, cómo ha sido el acercamiento a la literatura y los libros, y cómo ha sido la experiencia actual con la clase de literatura, además de contar anécdotas de estos procesos. De esta manera cada uno inició la escritura de su carta en una hoja y solicitaron a las maestras terminarla en la casa ya que querían sentarse a recordar, pensar bien cada línea, cada palabra, no dejar escapar detalles.

Leer cada una de esas cartas suscitó en nosotras emoción, alegría, satisfacción. En cada línea escrita por ellos se podía percibir el amor, el sentimiento con que lo hicieron. Algunos desbordaron su capacidad escritural haciendo un recuento desde la primaria hasta la media, resaltando la importancia de muchos maestros y valorando significativamente el proceso realizado en la hora de literatura.

Previo al segundo encuentro, les solicitamos a los chicos integrantes del grupo focal, pensar en cuál ha sido nuestro rol como maestras de literatura: cómo nos ven, qué pueden decir acerca de nuestras prácticas, con el propósito de tener claras las ideas al reunirnos. El día del encuentro iniciamos con una reflexión de Eduardo Galeano acerca del maestro. Varios chicos resaltaron la labor de este como incomparable por lo que implicaba en la vida de ellos. Les manifestamos que en esa tarde ellos nos iban a representar; se escuchó un profundo silencio y una de las estudiantes expresó que *era una tarea muy difícil ya que en las clases no se nos escapaba ni un detalle*. Reunidos en dos equipos buscaron los materiales que necesitaban y prepararon la representación. La puesta en escena fue muy creativa, resaltaron el paso a paso de las clases, incluyendo normas de convivencia, orientaciones generales, llegada al aula, una cantidad de aspectos que no hacemos conscientes. Respecto a las prácticas de enseñanza con relación a la literatura, destacaron el portafolio narrativo, hablaron de libros, recordaron lo que en esencia ha sido significativo para ellos.

En esta misma línea, se planteó como estrategia para el registro de lo que acontecía en los grupos focales y la hora de literatura, la implementación de una escritura narrativa en

los estudiantes, a partir de portafolios narrativos en los cuales se registraron impresiones, experiencias y caminos recorridos a lo largo de la práctica de aprendizaje de la literatura que como maestras en ejercicio planteamos.

Habitualmente en nuestras instituciones el portafolio se ha entendido como una estrategia de recolección de documentos, de evaluación, de autoevaluación, de aprendizajes, ha sido un instrumento utilizado para la evaluación de los estudiantes, dando mayor relevancia a la adquisición de conocimientos y aprendizajes por parte de los mismos, sin embargo el portafolio también tiene una connotación de apropiación, es decir, los docentes lo implementan en el aula de clase con el fin de que los estudiantes adquieran autonomía y reflexionen sobre los procesos llevados a cabo en su aprendizaje. El material que se recopila en el portafolio es una colaboración entre el docente y el estudiante que va permitiendo ver los resultados de aprendizajes imprescindibles en la formación de los mismos.

En el caso de esta investigación, se trató del uso del portafolio narrativo como una estrategia que nos permitió recopilar los relatos que los estudiantes fueron realizando en la clase de literatura y que apuntaron a la autoevaluación de las clases, es decir, antes, durante y después de las mismas. Se buscó que los estudiantes, a su ritmo, pudieran plantear unas reflexiones de la clase con relación a aquellas cosas que les gustó, cuáles no, acompañadas de un relato que mostrara el sentir sobre su perspectiva. He ahí el carácter narrativo que le dimos a esta estrategia, en línea con la necesidad que las personas tenemos de narrar, de contar todas aquellas impresiones -positivas o negativas- que tenemos del mundo. Si bien en todas las culturas hay narrativas, no quiere decir que en todas se haga de la misma manera, pero sabemos que todos los seres humanos tenemos historias que contar y las queremos contar de alguna forma. En tal caso fue el portafolio narrativo el pretexto para contar, relatar, describir la vivencia en el aula con la clase de literatura. Bird (1997) plantea que “el portafolio es poco más que una palabra del diccionario. Es un nombre digno para un simple receptáculo” (p. 335). Cabe resaltar que los estudiantes dieron un nombre a su portafolio de literatura, dicho nombre es el que utilizamos para referenciar lo que estos

dijeron y que se retoma para la investigación (Anexo 4). De igual manera, nosotras creamos un nombre para identificarnos y reconocer la voz de cada una en el texto. Johanna Mildrey Moreno (Alicia) y María Eugenia Lora (Sherezade).

Asimismo, en la clase de literatura, se esbozaron técnicas interactivas⁸ como un medio para facilitar la expresión de los estudiantes de la media académica, de manera que se estimulara el hecho de hablar, ver, recordar, recrear; en sí, hacer deconstrucciones y construcciones acerca de sus vivencias en el aula de clase con relación a la enseñanza y aprendizaje de la literatura. De acuerdo con esto, el juego adquirió un papel fundamental ya que permitió la empatía, la interacción, el movimiento, la diversión, además del establecimiento de consensos y acuerdos en la construcción colectiva de conocimiento. En este sentido, se diseñaron técnicas interactivas de tipo descriptivo (colcha de retazos), con el propósito de que los estudiantes expresaran el mundo tal y como lo vivían y lo experimentaban cotidianamente en el aula de clase y con la intención de rescatar sus experiencias del pasado que cobraban vida en el presente con relación al proceso de enseñanza de la literatura.

La técnica interactiva, *La colcha de retazos*, se pensó a propósito de la obra literaria *Ensayo sobre la ceguera* de José Saramago. Para tal efecto, con antelación le solicitamos a los chicos llevar una hoja de cartulina tamaño carta; es decir, el retazo para construir la colcha. Ya en el aula de clase, en la hora de literatura, debían reconstruir, poner en imágenes todos los pensamientos suscitados por la obra, su apreciación, la cual podía estar centrada en las líneas temáticas o de sentido que identificaron, el autor, el estilo, aspectos ideológicos, políticos y culturales de la obra y la pregunta, ¿qué pasa con cada uno después de leer una obra como esta? Cuando cada estudiante elaboró su retazo, se dividió el grupo en tres equipos, cada equipo tejió una colcha en papel craft y la socializó enunciando las relaciones que se pudieron establecer entre estos retazos, aspectos más relevantes, sensaciones y tensiones.

⁸ Son dispositivos que activan la expresión de las personas, propiciando espacios para hablar, para recrear, para analizar; permitiendo hacer visibles o invisibles sentimientos, experiencias, sentires de los sujetos que participan en dichas técnicas.

Durante el desarrollo de la técnica interactiva los estudiantes reflexionaron en torno a la obra, escucharon atentamente las apreciaciones de sus compañeros, que en la mayoría de los casos trascendieron sus ideas, relacionándolas con la situación actual de nuestro país. Varios de ellos expresaron que la colcha de retazos debía exponerse en lugares donde muchas personas las pudieran leer, especialmente los gobernantes, esas personas que tratan de vendarle los ojos a los demás y que quieren un pueblo ignorante (Anexo 5. Colcha de retazos).

Cabe aclarar que, la materialización de las estrategias descritas anteriormente, solo fue posible mediante la concreción de los relatos elaborados por nosotras y los estudiantes de la media académica. Dichos relatos “captan la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal” (Bolívar, 2002, p.11); es decir, para efectos de esta investigación tanto nuestros estudiantes como nosotras develamos en los relatos aspectos relacionados con la experiencia en el aula de clase alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura con relación a los NEL, desde donde nos acercaremos al abordaje de la pregunta problematizadora que nos planteamos en esta investigación.

Lo encontrado después de la implementación de estas estrategias, son datos vivos, en movimiento, generados con y a partir de los sujetos. En cada estrategia se vivió una intervención de múltiples voces, pensamientos e ideas que se fueron configurando en la sábana categorial (Anexo 6), al volver una y otra vez sobre los relatos de los chicos, sobre los autorregistros escritos por nosotras, fotos, videos, audios, guiones conjeturales y aquello que queda en la memoria y el recuerdo de las maestras sobre las expresiones, aquello que no es evidente en los autorregistros y que es más subjetivo. En esta línea, la sábana categorial empleada en la investigación facilitó la visualización, cruce, análisis e interpretación de la información, y se diseñó acorde al método, a lo que necesitábamos identificar según los objetivos planteados y la pregunta de investigación. Lo que emergió nos permitió establecer parámetros, códigos, clasificaciones, confrontación de datos,

pudiendo determinar las recurrencias de acuerdo con la cantidad de veces que se daba uso al color estipulado para cada una de las categorías tanto las establecidas a priori, como aquellos que empezaron a surgir con la sábana y la triangulación de la información. De acuerdo con lo anterior, este proceso descrito lo esbozamos en un mapa de categorías desde el que desarrollamos los análisis siguientes, recurrencias que se convirtieron en categorías emergentes de este proceso de indagación.

Capítulo 4. Analepsis del viaje: análisis e interpretación

Árbol de las palabras

Un día apareció ante mí un extraño ser que vivía sobre un árbol... Venía desde el pasado a contarnos secretos de la tierra, de las aguas, de los árboles. Quizá grababa nuestra historia en la corteza con palabras que sólo unos pocos pueden leer. Con la savia oscura que manó de la corteza escribió un relato que viajaba desde el principio del mundo. Contaba en él que en el tiempo remoto en el que los hombres conocían el lenguaje de los animales y de las plantas, ocurrían extraños y fantásticos hechos que hacían que la vida fuese aún más emocionante cuando se narraban bajo el árbol de las palabras, que cuando ocurrían.

Los hombres y las mujeres se sentaban bajo el árbol de la vida. Allí narraban cómo era el mundo, cómo se había construido la vida y de qué manera sentían los seres humanos... Así empezó todo, bajo la sombra de un árbol nacieron las palabras, las historias, los relatos. Y la vida fue más fantástica. Se llenó de emociones.

(Ernesto Rodríguez
Abad, 2013, p.14)



Imagen 2.
Banquete de la
palabra con los
estudiantes del
grado undécimo en
2019.

4.1. El maestro de literatura: una oferta identitaria para el otro

El banquete de la palabra, contarnos alrededor del pan: reunidos en pro de la palabra y el pan, pensamos en todo lo vivido en este proceso de investigación, en el camino recorrido, en los constantes interrogantes que emergieron antes de emprender esta ruta, en los sentimientos encontrados cuando avizoramos el fin. Pensar este camino nos sitúa en esa constante preocupación por la didáctica de la literatura y por lo que esta genera. Son esas tensiones que han surgido sobre la misma y que son evidentes en los relatos que elaboran los estudiantes, como un extraño que viene a contarnos los secretos de la historia escritos en cortezas de pieles y corazones humanos.

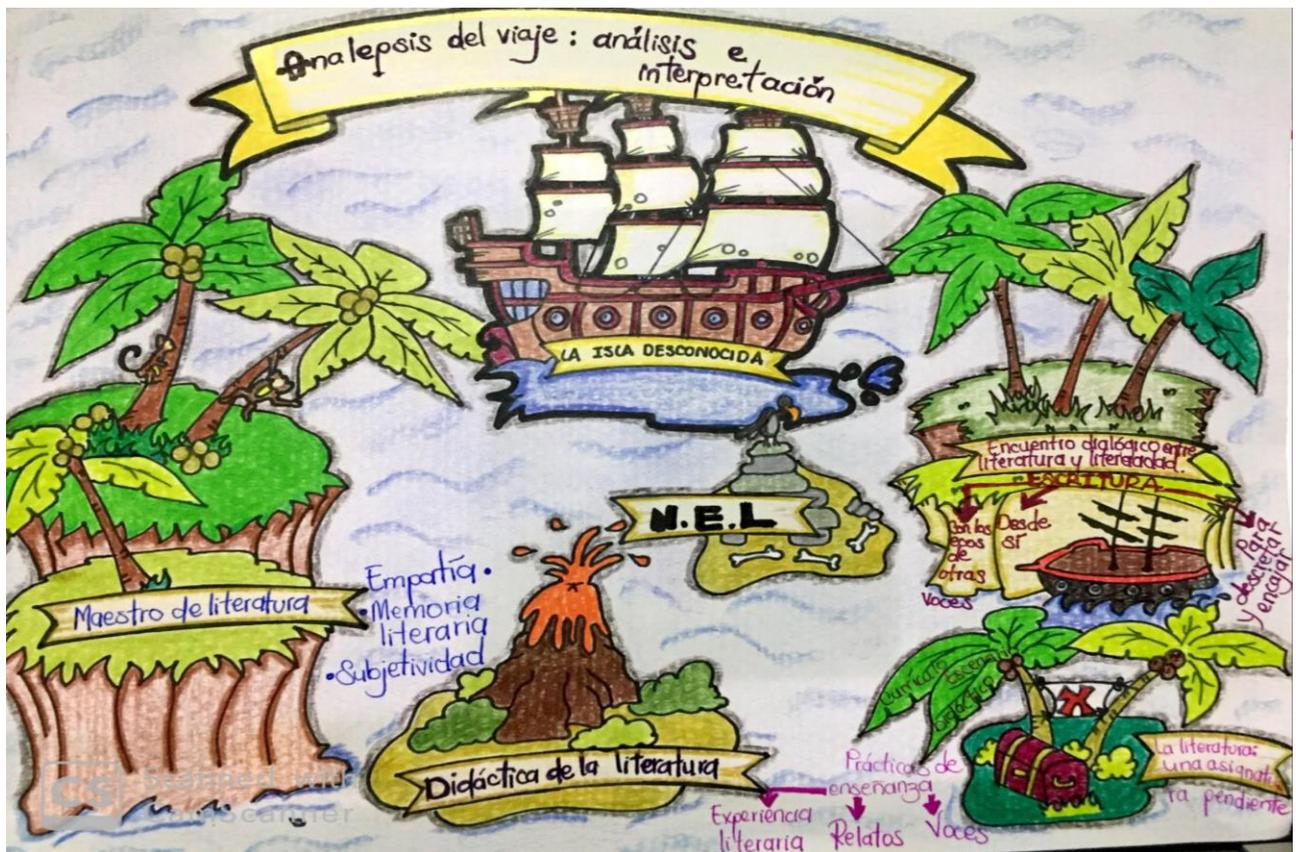


Imagen 3: Analepsis del viaje: análisis e interpretación. Recurrencias.

Fuente: Johanna Mildrey Moreno y María Eugenia Lora.

Esa recurrente pregunta por las tensiones en la didáctica de la literatura y por los relatos acerca de las prácticas de enseñanza de la misma desde los estudios de literacidad, nos sugiere comprender la incidencia que tienen las prácticas de enseñanza de lectura y escritura literaria en la configuración de nuevos escenarios didácticos para la literatura y la manera en que estas se pueden constituir como experiencias enmarcadas en NEL.

Con base en lo anterior, después de identificar las derivas de la aplicación del desarrollo metodológico llevado a cabo, de comprender la importancia del método biográfico narrativo y del relato para situar nuestros pensamientos, experiencias, deseos, anhelos, posturas, entre otros, emerge la pregunta por el maestro de literatura, un maestro pensado desde las configuraciones y el desarrollo de su propia clase. Esto nos empieza a generar una incomodidad, un deseo por dar un giro en la enseñanza de la literatura, donde el maestro posibilite unas condiciones para que se despliegue la subjetividad de los estudiantes y de él mismo, y para que la palabra de ambos tenga lugar, para que aquello que afecta sus vidas cotidianas tenga sentido.

4.2. Cartas: una visión de maestras de lenguaje que se transforma con la experiencia

Nada mejor para recordar lo vivido y lo acontecido en nuestra experiencia como maestras, que volver sobre aquello que nos movió, nos cuestionó, nos motivó; aquello que causó en nosotras alegrías, tristezas, incertidumbre, esperanza, motivaciones y nos abrió el camino, la mirada, la razón para entender que el verdadero trabajo del maestro está en el aula de clase, está en la interacción con el otro, con el contexto, con su mundo. No obstante, las miradas cambian, se transforman a partir de las experiencias vividas, de la senda recorrida, de los aliados y detractores encontrados y de las percepciones forjadas en cada una de nosotras. Así que las cartas expuestas a continuación reflejan nuestra visión inicial como maestras de lenguaje y que durante los últimos años ha ido cambiando, para situarnos en el rol de maestras de literatura.



Urrao, 15 de mayo de 2018

“Ser maestro es la mejor profesión que existe porque moldeamos la arcilla de la humanidad, entramos al alma de niños, niñas, adolescentes y jóvenes para perfilar sus espíritus y enrutar sus proyectos de vida”.

María Stella Tobón Echeverry
(2007)

Querida Martha Elena:

Justo hoy cuando se conmemora el día del maestro, hago una reflexión sobre lo que ha sido mi profesión durante todos estos años. Cómo no recordar mis inicios cuando solo tenía 17 y llegué a una vereda llamada “Penderisco Arriba”, lugar majestuoso, de pocos habitantes, pero de múltiples sueños. ¡Qué impresión llegar allí sin experiencia, sola, expectante y sin saber cómo iniciar! Porque créeme Martha, que aunque soy Normalista, nadie me garantiza que tener una formación pedagógica me faculta para dar todas las

respuestas a lo que sucede en un espacio determinado... En palabras de McCourt (2006) “Nunca pensé que enseñar fuera tan complicado” (p. 56).

Llegar allí después de un enfrentamiento entre la guerrilla y los paramilitares, sin techo porque el helicóptero lo había volado, sin agua, y sin luz... para eso no me preparó la Normal; pero los ojitos de aquellos niños que veían en su maestra una luz de esperanza y una guía en sus vidas me dieron la valentía para quedarme, para iniciar por las sendas de la enseñanza pese al miedo, a la incertidumbre, al temor, a la lejanía. Fueron cuatro años de aprendizaje, de experiencia, de compartir, de orientar todos los grados. ¿Sabes, Martha? Terminé mi labor allí con lágrimas cuando justo después de una amenaza y paradójicamente como reconocimiento a mi labor, me ascendieron a coordinadora... Hay veces pienso que quizás me faltó tiempo, que desconozco si realmente sirvió de algo las largas caminatas, las tensiones, la zozobra...

Pasaron diez años para que regresara de tiempo completo a las aulas y de qué manera lo hice: Postprimaria, cuna de saberes, de aprendizaje, de formación, de cualificación y lo mejor: la mayor intensidad horaria en el área de lengua castellana; un reto más, por fin ejercer el área para la cual había sido formada, y cómo iniciar, qué planear, cuatro grados, cero malla de aprendizaje. Pero con un recurso valiosísimo: la Colección Semilla⁹ otorgada por el Ministerio de Educación Nacional y los libros de Secretos para contar¹⁰, deleite total. Y justo en esa época te recordé, apreciada Martha, cuando en las clases de literatura en la universidad, nos leías esos fragmentos que nos llegaban al alma,

9 La Colección Semilla es parte integral del componente de Materiales de Lectura y Escritura del Plan Nacional de Lectura. Con estos libros se espera que los niños, jóvenes, maestros y padres de familia tengan al alcance materiales de lectura, de excelente calidad editorial y de contenidos, para garantizar que la biblioteca escolar, el aula y el hogar, se conviertan en lugares de aprendizaje cercanos a la realidad e intereses de los niños y jóvenes del país. Esta Colección está compuesta por 270 libros de referencia, de ficción e informativos, que se están entregando a las sedes principales de las instituciones educativas del país, así como a algunas sedes secundarias, gracias al proceso de cofinanciación adelantado por el PNLE. Esta Colección, además de enriquecer los espacios de aprendizaje, sirve como punto de partida para el desarrollo de las futuras colecciones, orientando a los docentes y directivos docentes en los criterios de selección que deben tener en cuenta con el fin de prevenir compras aleatorias, que no enriquecen los procesos de enseñanza.

10 La Fundación Secretos para Contar ofrece una serie de libros digitales con excelentes contenidos creados para familias, maestros y estudiantes. Con su colección buscan generar reflexión y conciencia sobre nuestro contexto y así promover la responsabilidad y compromiso con el medio ambiente y con el mundo que nos rodea. Secretos para contar ofrece una serie de trilogías en áreas como ciencias naturales, construcción, culturas del mundo, medio ambiente o cuentos, entre otros, así como una edición especial de Plantas Medicinales y la colección infantil 'La vaca colorada'.

unos por el contenido, otros por la forma como lo hacías... Así que tomé varios de esos libros para orientar mis clases y qué gusto me dio, después de seis meses, observar a aquellos chicos solicitando préstamo de libros en la biblioteca y más gusto me daba en las clases cuando al unísono me decían: ¡profe, leamos...! Fue tanto el placer que llegué a sentir en aquel momento, que solo pensé en leer con los chicos y hablar de los libros... Es claro que no debía hacerlo ¿y el resto de los contenidos según las apreciaciones de otros?, ¿y si los contenidos estaban inmersos en los textos o libros leídos? ... No tuve mucho tiempo de debatir con alguien, por mi llegada a la institución donde había pasado los mejores años de mi adolescencia y donde me formé como docente. El regresar a mi Escuela Normal trajo consigo muchos recuerdos y a la vez un gran reto; mi experiencia en otros lugares me hacía sentir segura; sin embargo, ese cambio de rural a urbano me generaba ciertas dudas, no podía esperar a que los chicos me dijeran: profe, leamos... y recuperar ese placer, ese deleite de hablar de los libros leídos. Efectivamente no me equivoqué, y quizás me desesperé, sí; no sabía qué hacer, cómo sumergirlos en el mundo de los libros... Si además un sinnúmero de contenidos me esperaban y entonces, a qué horas íbamos a leer. Todos los días pensaba en lo mismo, hasta que me decidí un día cualquiera y diseñé una estrategia denominada “Entre más leo, más aprendo”, la cual fue aprobada. Parecía increíble, destinación de tiempo para la lectura en el colegio, que permitía la escogencia de un libro de preferencia por cada estudiante, además de poder solicitar otro libro en el área, igual para cada grado. Y te volví a recordar, Martha, cuando nos decías que en el área se leía solo literatura y que la superación personal se leía en otro espacio.

Esa soy yo después de tantos años, de tantas vicisitudes, de tantas incertidumbres. Quizás me falte mucho por aprender más que por enseñar, pero hoy que leía las cortas frases escritas por mis estudiantes en el día del maestro, pude entender un poco lo que he estado haciendo todos estos años y vienen a mi mente aquellas frases coloridas que dicen: “profe, gracias por motivarnos a leer”.

P.D: espero que estas líneas sean de tu agrado, es difícil plasmar en el papel tantas ideas, emociones y sentimientos que produce esta gran tarea y que al igual que tú, he decidido ejercer con amor y vocación.

Con aprecio, Alicia.



Concordia, 11 de mayo de 2018

Haiku

*Alocadamente el viento
revolotea entre el ciprés.*

¿Cuál será el orden de las hojas al caer?

Sherezade (2018)

Estimada Elizabeth:

Últimamente he estado en constantes cavilaciones sobre el verdadero sentido de la profesión del docente de lenguaje. Observo con detenimiento a mis estudiantes y me pregunto si realmente la escuela les está ofreciendo lo que necesitan, ¿cuántos de ellos pasarán por este recinto sin aprender nada, ni de la vida ni de las ciencias? Veo en sus

rostros particulares deseos, sin embargo, no logro comprender si esos deseos se satisfacen con educación o si, simplemente, van en busca de otros horizontes.

Ahora bien, creo que en algún momento has escuchado del doctor Frankenstein, sí, aquel que creó un ser con fragmentos de cadáveres, formalizando un ideal de fabricación monstruosa sin unos fines definidos, pues ni siquiera le puso nombre a su creación, adquirió posteriormente el de su fabricante. ¿Será acaso ese ideal de fabricación una metáfora para llevar al análisis de la práctica docente? No es desconocido para ti, Elizabeth, que estamos en un país donde la educación se ha propuesto desde un collage de modelos y proyectos fructíferos traídos de otros países que no se contextualizan y se aplican tal cual fueron proyectados para esos lugares y esas poblaciones específicas, por ello el resultado en nuestros espacios educativos no es el esperado. ¿Se preguntará en cada modelo por el rol del docente, su función y acompañamiento en la formación del estudiante? Como este son muchos los ejemplos que podría traer a colación, pues el ideal de formar a los estudiantes ha sido una circundante preocupación en todos los momentos de la historia, por ejemplo, desde la literatura se puede abordar esta postura:

Pantope: La población de la nueva Ciudad-Global no va al trabajo, ni a la fábrica, ni a la oficina, como se cree, sino que va a la escuela desde por la mañana, y la enseñanza no se detiene nunca, ni al mediodía, ni por la noche, cuando la televisión, la radio, los medios y las telecomunicaciones, independientes de los husos horarios, no cesan jamás de murmurar...

Pia: Sociedad pedagógica, esta Villa-Nueva no obedece a los patronos ni a los hombres políticos si estos no se hacen profesores.

Pantope: La revolución industrial alcanza el reino del espíritu, y transforma esta villa única en claustro intelectual.

Pia: Cuando el verbo domina así, la carne y la materia, antes inocentes, nos queda soñar un tiempo paradisiaco donde el cuerpo, libre, podía correr y sentir, a sus anchas.

¡La única revuelta vendrá de los Cinco Sentidos!

Michel Serres, *La leyenda de los Ángeles*, 1998.

En este diálogo, quisiera que evidenciaras cómo el maestro, al igual que los ángeles sugeridos en el texto de Serres, es un mensajero y comunicador, que en la mitología lo podrías llamar Hermes, no es un dios, no; solo es un medio para llevar, contar y pregonar las buenas o malas nuevas. En esta analogía, es importante resaltar la figura del maestro, pues su rol no solo se agota en recibir y transmitir un mensaje; su figura denota a un productor de saber, intérprete de mensajes, hermeneuta. En un símil con la actualidad, ese rol de mensajero está mediado, no solo por otras personas, sino por elementos electrónicos (celular, computador, chat, entre otros), que facilitan o dificultan la tarea de comunicar. Por ello, la labor de enseñar se complejiza a medida que van surgiendo una cantidad de expectativas que puestas en las manos del maestro se deben cumplir.

Sé que suena utópico, pero Elizabeth, desde nuestras aulas muchas cosas pueden cambiar, eso es lo que he deseado y estoy en ese proceso de apertura, por eso he implementado una serie de estrategias para plantearle a los estudiantes escenarios para que tomen la decisión de aprender lo que consideren que les sea pertinente con la guía y acompañamiento del docente, pues su labor esencial es la de enseñar cuando pone a disposición de los estudiantes un acumulado de saberes, aunque sin dejar de lado lo más relevante, su humanidad.

Espero estas letras sean de tu agrado, es difícil poner en el papel tantas ideas y sentimientos, ¿pero, ¿sabes?, creo que este proceso de aprender y desaprender en el que estoy inmersa, me permitirá al igual que tú, mejorar, no solo por ellos, también por mí.

Con aprecio, Sherezade.

En sintonía con lo dicho anteriormente, estas dos cartas muestran sentimientos, percepciones que se encuentran en nosotras, dos maestras de lenguaje que elegimos una profesión trascendental que incide en la vida de otro ser, y que con los años de experiencia en el aula de clase acompañados de la formación académica y pedagógica ha propiciado un encuentro mágico, sincrónico alrededor de la palabra *literatura*, la cual nos produce tanto placer, seducción, encanto y pasión, que nos hace mantenernos en este viaje, en este recorrido, sin importar las turbulencias en alta mar.

Recordar el momento en que escribimos las cartas nos lleva a volver la mirada sobre lo que hoy sentimos, pensamos y proyectamos frente a nuestra labor como maestras, nos permite cuestionar la forma como somos nombradas: *las maestras de español, las maestras de lengua castellana*, puesto que desde la palabra se instaure una serie de requerimientos disciplinares que se nos endilgan y que pasan también, por las formas del decir y del enseñar desde las que se constituyen nuestras prácticas discursivas. Además, nos han asignado una responsabilidad que ante los ojos de muchos adquiere un único sentido: enseñar a leer y escribir; es decir, propender solo por el desarrollo de unas habilidades comunicativas que se van agotando, no precisamente en el contexto del enfoque sociocultural, sino en la constante donde apremian más los resultados en pruebas estandarizadas y los posicionamientos institucionales.

De acuerdo con lo anterior, nuestra visión no es igual, ya no podemos llegar al aula de clase y mirar a nuestros chicos con los mismos ojos. Al revisar el plan de área y las sesiones de aprendizaje, no darnos cuenta de que necesitamos otras configuraciones, con nuevas concepciones, ideas, planteamientos, además de esa visión que se ha ido transformando en nosotras en los últimos dos años, apoyándonos en lo encontrado en nuestros relatos, los cuales han estado permeados por las reflexiones constantes, lecturas provocadoras, la confrontación con autores, la búsqueda de una identidad en el aula. Se trata, entonces, parafraseando a Ortiz (2018), de una búsqueda que se mueva entre lo que sabemos (conocimiento), lo que creemos (creencias), lo que sentimos (emociones) y lo que interpretamos (significaciones). Además de la pregunta permanente por nuestro rol como maestras de literatura en el escenario de una enseñanza desde el enfoque sociocultural, que dialoga con los estudios de literacidades, la cual se ha ido tejiendo con las visiones de los chicos, sus expresiones, la manifestación de sus sentires y motivaciones a través de los encuentros en la hora de literatura. Esa identidad se ha ido configurando en el diario vivir y en la introyección que hemos hecho de lo que leer literatura implica, ya que el maestro ante todo ofrece una postura estética y formativa de ella.



Imagen 4. Hora de literatura: espacio para habitarnos con los estudiantes de undécimo en 2019.

Es innegable que el maestro, en este caso de literatura, debe poseer una formación específica en este campo, y que todo este proceso, además de las prácticas realizadas en la universidad, ofrece esta posibilidad dentro del plan de estudios; sin embargo, muchas veces se ve más abocado por la teoría, que por la práctica, lo que puede llevar al maestro a asumir una postura simplista tomando como verdad absoluta lo que otros han dicho, han cuestionado, es decir, se convierten en seguidores acérrimos de un teórico de moda, una especie de difusor, sin dimensionar lo que realmente sucede en el aula de clase, en el

encuentro con el mundo de los chicos, su realidad permanente mediada por el contexto, la cultura y su propio conocimiento. No obstante, ser maestro de literatura va más allá, implica ser un seductor, un ser que inspira, transforma con sus palabras, sus gestos, sus acciones; su mente vuela entre páginas, entre historias, entre pensamientos, emociones y sentimientos que le produce el goce de lo que lee, comparte, evoca y testimonia a gritos con palabras profundas, llenas de sentido y de significado. En palabras de Areiza y Betancur (2014),

el maestro de literatura está invitado a darse el permiso de irrumpir en la formación de sus estudiantes como esa abuela donadora de historias, como la Sherezada que prolonga la vida en la palabra, como aquel que acude a lo más selecto de su universo literario para implicar a sus estudiantes en un “territorio imaginario” donde sea posible levantar el vuelo del pensamiento, la sensibilidad, el deseo, la curiosidad (p.12).

Al respecto, construir nuestra identidad como maestras de literatura ha implicado una reevaluación de lo que creíamos era un maestro de lenguaje en relación con la enseñanza de la literatura, ya que en los inicios del proceso de formación, ni siquiera nos considerábamos como ello. Esta identidad no solo es desde nuestro rol como maestras de literatura, es una identidad como profesionales, a partir de la reflexión de cómo hablamos, leemos y escribimos y tejiendo de esta manera nuestro discurso con el cual nos hacemos maestras. Así pues, estos cambios no solo se han hecho conscientes en nosotras, nuestros estudiantes han empezado a notar una transformación de la práctica desde la implementación de la clase de literatura, lo que nos ha permitido escuchar y leer apreciaciones tales como:

“Profe: lo que hace que usted empezó la maestría ha cambiado mucho: ahora se expresa con otros términos, se nota más entusiasmada, nos ha vendido el amor por la lectura desde aquello que usted está leyendo y aprendiendo” (Extrapolación, Autorregistro 2, mayo 29 de 2019). En coherencia con lo anterior, los chicos se han percatado de los cambios. Ahora no solo somos nosotras las que estamos conscientes del proceso, ellos

también al mostrar correspondencia entre lo que dicen y reflejan en el aula de clase. Otra expresión como “¡Profe, las estrategias de la clase de literatura han sido muy significativas. No podemos perder la clase!” (Sinsentido, Autorregistro 2, mayo 29 de 2019), nos sitúa en el entendimiento del vínculo de lo planeado con la práctica y lo que ha significado para ellos no solo el contenido, el conocimiento, sino la posibilidad de compartir diferentes escenarios en los cuales media la palabra, el escuchar al otro, escribirse y escribir a alguien más. De igual forma en esta voz: “La clase de literatura ha sido un espacio diferente, pues siempre hemos estado condicionados, ahora somos más autónomos, podemos expresar nuestros sentimientos desde lo que narramos, hablar en las tertulias literarias, compartir, decir lo que pensamos” (El Perdido, Autorregistro 2). Se muestra el mapa de lo que sucede en el aula de clase, desde lo que ellos alcanzan a percibir del proceso que estamos llevando a cabo, sin estar sujetos a presiones, condicionamientos y calificaciones, sino motivados desde una participación natural y espontánea. En sintonía con lo anterior, Cárdenas (2004) sostiene que

la enseñanza de la literatura no consiste solo en dictar clase; es una labor múltiple de orientación y de ampliación de los horizontes de la lectura y de la escritura, de cultivo de la sensibilidad y la imaginación, de desarrollo de la interpretación y de la argumentación, de orientación del ejercicio de la libertad, del distanciamiento necesario de lo utilitario de la realidad, del juego con las posibilidades del mundo, de desarrollo de las dimensiones humanas y de rescate de la dignidad de la persona (p. 43).

Las apreciaciones enunciadas por los estudiantes, nos han facilitado la comprensión de que el accionar del aula cambia, llevándonos a desnaturalizar la práctica y a emprender una nueva ruta para la didáctica de la literatura, una didáctica posible, que no se ciñe a una receta para obtener productos perfectos, sino que haga parte de la experiencia misma en relación con lo que sucede en el aula, la cultura, el contexto. Todos los factores expuestos anteriormente nos sitúan en unas posibles características para entender la construcción de la identidad del maestro de literatura desde su saber, sus creencias, emociones y

significaciones, entendiendo que “no hay una única manera de ser maestro. Y ni siquiera, en un mismo educador, se puede concebir una única encarnación, una sola manifestación. La piel del maestro está en constante transformación” (Vásquez, 1999, p. 1).

En este sentido, para hablar de las características del maestro, queremos enunciarlas a través de la analogía del avatar¹¹, concebida esta como la reencarnación terrestre de un dios y sus transformaciones. Para esta investigación dichas encarnaciones recogen lo plasmado en los relatos y da cuenta de los cambios y facetas que asume el maestro para determinados fines, en este caso, con relación a las prácticas de enseñanza de la literatura desde la literacidad. Una primera reencarnación tiene que ver con el paso de la simpatía a la empatía, la simpatía entendida como un abrazo como algo conmovedor y la empatía como “un ejercicio más exigente, al menos en la escucha; el que escucha tiene que salir fuera de sí mismo” (Sennett, 2012, p.21).

Comúnmente se ha creído que la empatía significa *meterse en los zapatos del otro* obviando que esos zapatos no son nuestros. Cuando nosotras hablamos de empatía en este apartado, hablamos de una empatía que se desarrolla con un otro, pues como lo plantea Beorlegui (2016), “la vida humana es esencialmente convivencia, vivir con los demás, con los otros” (p. 385), por ello necesitamos de otros para desarrollarnos, para visualizarnos, compartir, para vivir experiencias. De allí, que en nuestra investigación la estrategia para nombrar los portafolios de literatura se convirtió en ese espacio para que los estudiantes reflexionaran acerca de ese nombre que hablara por ellos, de lo que eran y deseaban, de esa palabra que los pudiera identificar, distinguir de sus compañeros y en la construcción de sus relatos develaron unos matices no esperados, ni concebidos; siendo la clase de literatura un espacio para sentir al otro, para habitarlo, para pensar en la situación que cada uno fue compartiendo.

La constante en esta actividad fue que los estudiantes llevaran sus relatos a la

¹¹ Avatar, metáfora tomada de Fernando Vásquez en su texto “Avatares. Analogías en búsqueda de la comprensión de ser maestro” (1999).

expresión de sentimientos profundos: aquellos que los aquejan, sus angustias, sus miedos, temores, falencias, incapacidades. ¿Quién no se ha sentido perdido en este mundo? ¿Quién no ha sentido rechazo y ha sido valorado sin tener en cuenta sus potencialidades? Atlantis fue el nombre de un portafolio que cuando su portador lo leyó, tuvo que reprimir las ganas de llorar, apretaba sus puños con dolor, se notaba tenso, sudoroso; sin embargo tuvo la valentía para contar a través de ese relato todo el dolor que guarda en su corazón, su angustia... (Autorregistro 3, Sherezade, junio 6 de 2019)

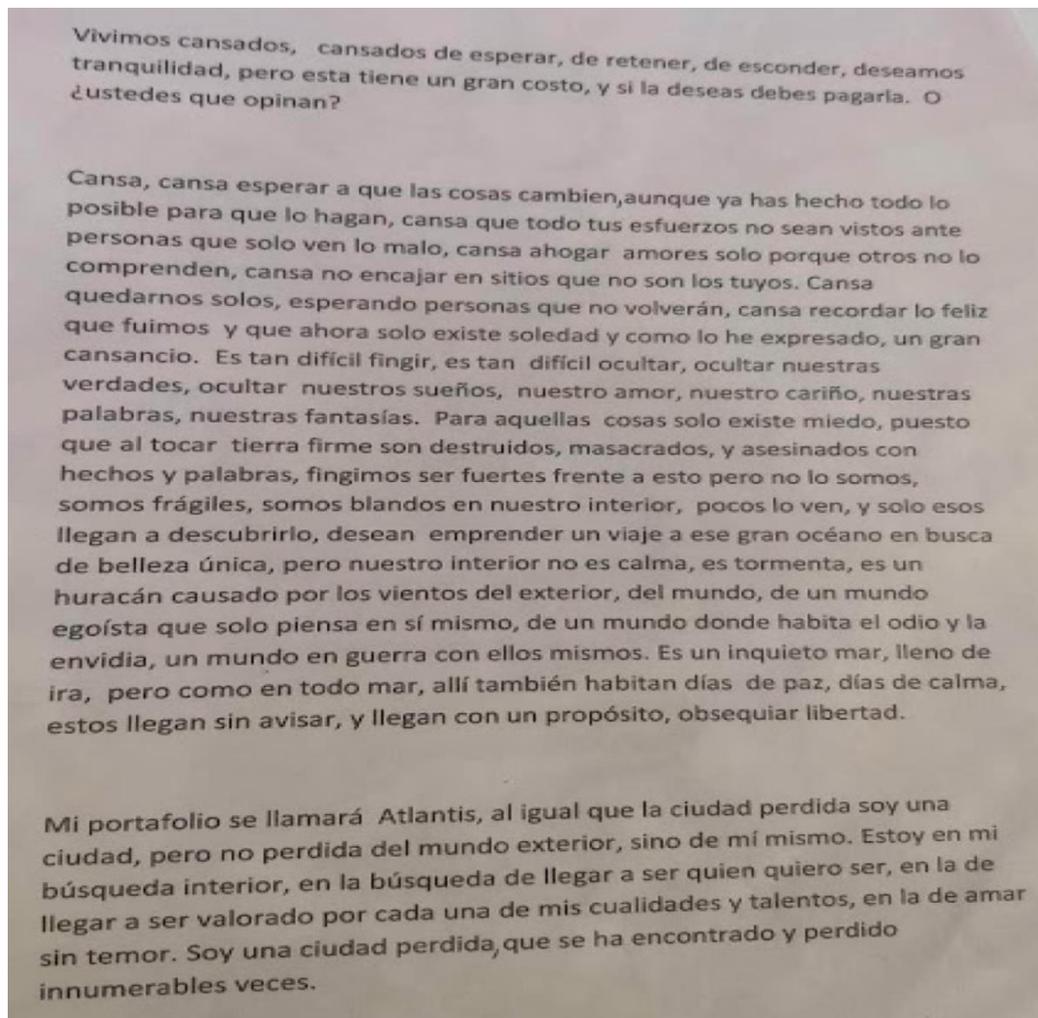


Imagen 5. Nombrar es el reflejo de mi identidad. Atlantis 2019.

“En la actualidad, el otro, el ser para los demás y con los demás constituye un momento esencial en la constitución del yo” (Beorlegui, 2016, p. 385). Según lo anterior, el

docente, debe propiciar condiciones actitudinales para la empatía, ser una plataforma que posibilita que los navegantes se suban al barco, ese que los va a llevar al viaje de leer la vida del otro como una posibilidad de reconocimiento de la diferencia. Habitar el mundo de los otros para llevarlos a habitar el mundo propio, generando estrategias y actitudes para que el mundo extraño del otro se vuelva cómplice nuestro, de tal manera que se puedan comprender las diferencias, la singularidad, el complejo mundo de la individualidad, haciendo a su vez un reconocimiento de lo que el otro es y hace, a través de impulsos cooperativos, aquí la empatía es más exigente indica un posicionamiento externo de sí mismo, para crear un vínculo con el otro desde la particularidad de cada individuo.

Otra reencarnación que se venía anunciando desde líneas anteriores, tiene que ver con el rol del maestro como un extraño, para configurarse en un cómplice en el proceso de leer. Si bien el maestro, independiente del área que oriente, con sus actuaciones particulares va ganando empatía y confianza en sus estudiantes, con mayor razón el maestro de literatura lo vive, pues es quien se convierte en ese aliado, en ese cómplice alrededor de lo que sucede con los libros, ese mundo que se recrea allí y que se contrasta con las vivencias y la experiencia. En este sentido, para convertirse en cómplice es necesario entender al otro, mirarlo como una obra de arte, como una joya preciosa, sentirlo “no como alguien impersonal, sino como alguien concreto, como un sujeto que es capaz de mantener una relación viva, existencial, dialéctica, con el mundo, con los demás” (Mélich, 1994, p.165). Desde esta perspectiva, el otro, en este caso nuestros estudiantes, hacen parte sustancial de este proceso permitiéndonos una nueva forma de dirigir la mirada, un distinto modo de ver que nos pueda acercar a ellos, a su intimidad, a sus emociones, sus vivencias, de esta manera dejaríamos de ser extrañas para convertirnos en sus cómplices.

Profesora Johanna, usted más que nadie, mejor que nadie, sabe que no hay nada mejor que un buen libro que con sus palabras nos enriquece, no hay nada mejor que gozar de una buena literatura, las letras, todos los conocimientos reunidos que esta contiene. Lo realmente magnífico de toda la literatura y la lengua en general, es la magia y esencia que contiene y que deja su marca en nosotros.

(Natura, 2019)

Para terminar, le quiero dar gracias por ser la persona que me volvió amante por los libros, gracias por ayudarme a crecer como persona, deseo algún día ser como usted.

(Fejemado, 2019)

De acuerdo con lo anterior, es posible ser cómplice cuando se comparte la misma pasión, cuando prestamos nuestros libros para que se deleiten, los disfruten y cuando nos encontramos con ellos de forma espontánea para hablar de aquellas obras que no hacen parte de lo trabajado en clase, sino que les facilitamos a los chicos y de las cuales solo pedimos una conversación amena, un feedback. Somos cómplices cuando no solo con nuestras acciones, sino con nuestros intereses, gestos y deseos les transmitimos el gusto por la literatura, cuando generamos espacios de encuentro dialógico en el aula a través de las tertulias, de los debates, de los cineforos; cómplices en proceso, en búsqueda de nuevos escenarios para compartir con ellos una de las pasiones que más nos mueve en nuestro ejercicio docente: la literatura.

Además de la empatía y de la importancia de lograr convertirse en un cómplice en las clases de literatura, este proceso investigativo nos ha permitido comprender que el maestro se convierte en un seductor, un incitador a la lectura, a la aventura, un tentador, aquel que no solo se centra en habilidades comunicativas sino que trasciende a ser negociador de sentidos desde un enfoque sociocultural, que tiene en cuenta tanto la epistemología del área y la escritura, como todos los demás elementos que circundan la enseñanza, es decir

un cazarratas nato de las conciencias. Sus virtudes: hacen enmudecer a lo que es ruidoso, enseñar a escuchar a lo que se complace en sí mismo, dar nuevos deseos a

las almas rudas, enseñar la delicadeza a las manos torpes y la duda a las manos apresuradas (Larrosa, 2003, p. 393).

Lo anterior pone de manifiesto que es fundamental el despliegue del ser de maestro; sin embargo, encantar a otros, atraparlos, sumergirlos en el mundo de la literatura va más allá, implica un maestro lector, un maestro que pueda hablar de diferentes libros, autores; un maestro que pueda expresarle a los estudiantes sus sentires frente a libros que ha leído, un maestro que al leerles un apartado de una obra vibre con lo que pronuncia. En palabras de Areiza y Betancur (2015)

el maestro, cuando despliega su memoria literaria y con ello la relación íntima que ha establecido con sus textos preferidos; cuando comparte su experiencia de lectura, sin ánimo de imponer o dogmatizar; y cuando lee de manera pausada, degustando los detalles de las obras, compartiendo y permitiendo la emergencia de interpretaciones, genera con ello condiciones para que otros se acerquen a las obras literarias y puedan vivirlas, quizás, como una experiencia (p. 6)

En este sentido, ser maestro de literatura, requiere de un saber específico que va construyendo en sintonía con su experiencia en el aula de clase, con su reflexión constante mediada por los otros; es un acompañante en el inimaginable mundo de la literatura, “pero también en el ejercicio de *dar de leer*, es decir, regalar desde la orquesta de su garganta una seductora melódica para conducir a sus alumnos, como el flautista de Hamelín, hacia los lugares más insospechados de la imaginación humana” (Areiza y Betancur, 2015, p. 9)

El maestro de literatura a medida que entra en sintonía con sus estudiantes, con su trabajo, desnaturaliza sus prácticas y se conmueve con ellas, va despertando en su ser una marcada sensibilidad, puesto que se apasiona con los libros, potencia su criticidad y tiene más apertura a la escucha, a entender el mundo del otro como si fuese su propio mundo; es por esta razón que se conmueve con cada expresión, con cada relato, con cada intervención donde sus estudiantes develan lo más profundo de su sentimientos, sus emociones, sus

angustias. Un claro ejemplo de lo anterior, se pudo vislumbrar en el desarrollo del guion conjetural “Nombrar es el reflejo de mi identidad”.

El nombrar el portafolio provocó en los chicos un despliegue de emociones, de pensamientos, de visiones que fueron más allá del simple hecho de buscar un nombre; afloraron en ellos sentimientos, deseos, recuerdos, anhelos, frustraciones que fueron sintetizando en el papel de manera enfática como si el escribir, les estuviera permitiendo desahogarse, cuestionarse, mirarse, pensarse sin necesidad de presiones y sentirlo como una tarea escolar más (Autorregistro 3, Alicia, junio 6 de 2019).

Son múltiples las razones por la que vale la pena interrogarse por el papel que juega la literatura en la vida de los chicos, y en particular la lectura de obras literarias en la construcción de su propia identidad y como medio potente para liberar lo que los agobia, los inquieta y los mueve. Un ejemplo de lo anterior, lo podemos encontrar en lo vivenciado en el desarrollo de la tertulia dialógica literaria del cuento *La isla desconocida*.

Leer literatura, pero no leer desde la simplicidad, sino desde la subjetividad, en este caso un cuento de tan solo siete páginas puede aflorar múltiples sentimientos, emociones, perspectivas, interpretaciones, visiones de la vida y del mundo. De allí, que la acertada elección de un texto por parte del maestro permita trascender el campo de lo literal para ubicarse en un plano más crítico, más subjetivo, más vivencial (Autorregistro 1, Alicia, febrero 12 de 2019).

Por lo visto y vivido en este viaje, consideramos que es el maestro, su cuerpo, su hacer una tensión, pero como una posibilidad, aquel que permite disuadir las tormentas y mostrar un mar en calma para continuar, claro que con tropiezos y noches oscuras, pero serán estas las que nos retroalimenten los relatos de esta aventura. Es el maestro uno de los personajes principales en la obra de teatro que se configura y se mueve cada día en el aula y con las nuevas dinámicas que a diario se dan en la práctica. Es sin duda el cuerpo del

maestro y su ímpetu e interés el que mueve o no los procesos de la escuela, en especial aquellos aunados a la literatura desde la literacidad.

Capítulo 5. ¿Qué difícil es escribir! ¿Por qué no me sale nada? Encuentro dialógico entre literatura y escritura

¿Escribir otra vez? A mí se me dificulta mucho hacer un texto como los que usted describe.

¿De cuántas páginas puede ser el texto? ¿Tantas? ¿Puedo poner la letra más grande para que ocupe más espacio? ¡No soy capaz de hacer un texto de cinco párrafos! En el cuaderno se ven muchos renglones, pero a la hora de digitarlo queda muy pequeño.

¿Puedo escribir en la casa? Aquí no me sale nada, allá me concentro más.

No sé hacia dónde me conduce esta escritura.

Es más fácil hablar que escribir, no me fluyen las ideas.

¿Por qué no puedo escribir las cosas como las pienso?¹²

Estas preguntas las escuchamos constantemente. Cada día las voces de los estudiantes como los ecos de una canción que no para de sonar repiten la misma melodía: ¿hay que escribir otra vez? ¿Qué difícil es hacerlo! Estas posturas no dejaron de cuestionarnos, hacían parte de nuestras conversaciones rutinarias, en las cuales pensábamos la escritura no como un discurso pedagógico dominante, que puede ser controlado y controlable; algo que está previsto en la praxis docente, que se programa y se organiza, sino como un espacio para la contingencia, la duda, el acontecimiento, el azar y la sorpresa, donde se pueda dar forma al pensamiento bajo el signo del arte, una transformación estética. Son muchos los prejuicios con los cuales los estudiantes se acercan a la escritura, puesto que aunque es una práctica común, ellos la ven lejana, ajena a sus realidades, compleja, difícil de asimilar, debido a que no todos han tenido la misma posibilidad de

¹² Este apartado es una reconstrucción de las voces de los estudiantes en los encuentros y diálogos sostenidos en las clases de lengua castellana y literatura.

acceso a ella. En esta caso partimos de esta postura, de esas complejidades para plantear la literatura como ese puente, una plataforma que ayuda a impulsar esos procesos vitales de escritura que inicialmente parten de un gusto, un disfrute y un interés por leer, para que con el bagaje, la experiencia, el sentimiento y la empatía hacia esas prácticas cotidianas de escritura, se vuelva un ejercicio ameno, no con prescripciones y temores infundados, sino más libre, autónoma, segura, con una mayor inserción y participación en ella.

Según lo anterior, ¿cómo coser las palabras para generar una historia? ¿qué sucede con los parámetros establecidos para escribir? ¿Qué hacer para que los chicos se vinculen a los procesos de escritura que planteamos desde el área? ¿Cómo valorar los discursos que hacen parte de una expresión personal, subjetiva de aquellos que son de corte académico, disciplinar? Al respecto, Zavala (2009) sostiene que la escritura al igual que la lectura “se conciben como sistemas simbólicos enraizados en la práctica social, que no pueden desligarse de valores sociales y culturales, y no como habilidades descontextualizadas y neutrales para la codificación y descodificación de símbolos gráficos” (p.2). Por lo tanto, la literacidad entendida como una forma de utilizar el lenguaje, comprende un escenario social y cultural que hace parte de la construcción identitaria de las personas, y en la escritura se ve reflejada la concepción cultural y la ideológica que los estudiantes adquieren en su contexto. Por tanto, es a la escuela y a nosotras como docentes a quienes nos corresponde diseñar espacios en las prácticas de enseñanza para establecer un vínculo entre la literatura y la literacidad, ambas desde una postura igualitaria y que se constituya en un proceso de aprendizaje con mayor equidad para ellos.

Con base en lo anterior, dentro de nuestra asignación académica abrimos un espacio -hora de clase- para dedicarla solo a la literatura, y no nos percatamos en ningún momento que en este la escritura iba a configurarse como mecanismo de expresión, libertad, diálogo, encuentro, puesto que siempre la escritura es un proceso complejo, difícil y exigente que requiere de tiempo. Convertir en texto lo que se dice, en palabras, implica pararse y pensar, en lo que se dice y en lo que se piensa. ¿Cuántas veces se habla sin pensar y al querer sintetizar escrituralmente no hay ideas claras, concretas y específicas? De allí que la escritura no es un proceso automático, es un ejercicio que se convierte en experiencia en la

medida en que se lleva a la práctica, que se escucha la voz propia y la de otros. No solo es una experiencia de lenguaje sino de pensamiento, como proceso inacabado requiere especial atención a los detalles, que hace imprescindible la formulación de preguntas y que requiere de la reflexión y revisión constante. Por esta razón muchos no se atreven a escribir, por el miedo a ser recriminados, cuestionados, mirados, evaluados, existiendo ese pudor que inhibe, que limita y coarta el propio lenguaje, el propio pensamiento, puesto que escribir también implica pensar en otros, usar las palabras, las citas de otros para poder pensar, con ellas y desde ellas, pero sin caer en una escritura impostora, de ideas solo de otros, sin elaborar una producción propia, genuina. Por lo tanto, en esta acción y sentido del escribir, fuimos considerando unas señales para comprender la dialogicidad existente entre literatura y literacidad. Para entender esta relación planteamos unas señales, unos esbozos iniciales que nos permiten establecer el puente entre ambas. Con estas señales no mostramos certezas, solo los indicios que algo mejor y más potente está detrás de cada una de estas.

5.1 Señales para encontrar el vínculo igualitario entre literatura y literacidad

5.1.1 Señal 1: escritura de sí

Aquel día llegué al salón, todos con sus portafolios listos y sus relatos en la mano, muchos querían leer primero, pero ella, con sus rizos envueltos como una flor en una maceta levantaba su mano, el brillo de su pelo canela y sus ojos vivaces me indicaron que era ella quien debía empezar.

Empezar...Ojos vivaces no ha llevado una vida fácil, ha sorteado muchas guerras, internas y externas, uno de estos conflictos externos desapareció de la faz de la tierra a su madre. En muchas esquinas del municipio de Concordia-Antioquia quedaron los suspiros, voces de clemencia y redención; no se sabe en cuál de estas quedó el eco de la voz de la mamá de Diana, quien fue a la tienda del barrio a comprar algo para el desayuno y jamás

volvió. La búsqueda por ella se dio en pueblos cercanos, hospitales, morgues, llamados a familiares y amigos, pero las respuestas siempre apuntaron a no saber nada de ella.

Bueno. Después de este suceso la vida de la salvaje de pelo canela no volvió a ser igual. Un padre desconocido, una mamá desaparecida, una niña sola ante el refugio de una anciana abuela. Hoy desea contar su relato, y lo que sucedió después de enunciar la primera palabra empieza acá. Todos estaban dispuestos para atender, ella empezó a destejer la madeja de su historia, habló en primera instancia de su incontenible odio hacia Dios, se refería a él como injusto, despiadado, de una existencia absurda y cegadora de la verdad, soltaba el hilo de una de las puntadas que daban forma al tejido, renegaba de su vida, de las peripecias que le ha tocado sortear y es aquí justo cuando sus lágrimas empiezan a brotar como un caudal imparable. Admiro su valentía, no dejó de leer, era una mezcla de tinta y sal que caía no solo sobre el papel, sino por el cuerpo y los corazones de sus compañeros, se identificaron con ella, asumieron una empatía solidaria, guardaron silencio, la acompañaron tras el desvanecer de cada línea en su entrecortada voz.

No pensamos nunca en las líneas de sentido que se iban a configurar al proponer un nombre para cada portafolio de literatura. Fue el pretexto al que muchos se aferraron y con decisión contaron su experiencia en el tiempo de vida en la Tierra. Ojos vivaces (Diana) cautivó a sus compañeros, una extraña solidaridad se percibía en el silencio total. Lloraron, sonrieron, nadie dijo nada, solo un suspiro selló el final. Los chicos “comprendieron lo importante que son las palabras para comunicarnos, para establecer vínculos con los otros, para expresar lo que somos y sentimos” (Autorregistro 3, Sherezade junio 6 de 2019).

5.1.2 Señal 2: Escritura con los ecos de otras voces

La pista de obstáculos estaba dispuesta, los equipos listos y la mitad de los estudiantes vendados, ciegos. Algunos sonreían, otros se mostraban muy inquietos, tenían miedo. Se dieron las instrucciones y todo se dispuso para que cada estudiante -ciego-recorriera la pista ayudado por su lazarillo. La recorrieron, como transitando un sendero descrito en un libro, en el cual eran otros los ciegos, otros quienes enfrentaban múltiples

dificultades para sobrevivir, pasaron las líneas de un texto por su cuerpo, antes de conocerlo a profundidad, antes de empezar a vivirlo. Posterior a esta vivencia cada estudiante en su portafolio de literatura realizó la narrativa acerca de la actividad en la cual expresaron sus sentimientos, apreciaciones y sensaciones acerca de esta.

Por esta razón podemos decir que lo que llega a la escritura es el discurso en tanto intención de decir, y que la escritura es una inscripción directa de esta intención, aun cuando, histórica y psicológicamente, la escritura comenzó por transcribir gráficamente los signos del habla. Esta liberación de la escritura que la pone en el lugar del habla es el acto de nacimiento del texto (Ricoeur, 2004, p.128).

Escribir permite, en este caso, describir la experiencia, expresar lo que se siente y se vive cuando se está bajo presión o en una situación de peligro. Escribir también indica ponerme en los zapatos del otro, entenderlo, escribirlo para que exista. Sin embargo, escribir desde las voces de otros para reflejar un nuevo pensamiento es complejo, la escritura citando a otro, enunciándolo, llamándolo a conversar en la escritura propia no es tan sencillo como se enuncia. Los chicos se lamentan al tener que utilizar normas para citar la voz de un autor, hacer referencia a aquello que otros dijeron, capturaron. Este tipo de prácticas de corte académico, con postulados hegemónicos, hace que los chicos en muchas ocasiones decaigan en el proceso de escritura, es de cierta forma una abstracción, es decir, ¿por qué no puedo escribir lo que otro dijo sin citarlo? ¿Entendemos el derecho de autor, pero qué difícil es referenciar? Por ello, como lo enunciamos en líneas anteriores, la literatura nos ha permitido sensibilizarlos a través del relato, de las historias, para que afloren la escritura.

Con cada una de las estrategias llevadas al aula de clase, la escritura se fue convirtiendo en una experiencia que cobró valor en cada uno de los relatos de los estudiantes, pues a través de esta expresaron lo que para ellos fue un acontecimiento, una aventura, un suceso nuevo. La escritura, aún hoy después de todo lo vivido, nos permite recordar, releer y volver a vivir el suceso, anhelarlo y sonreír, o al contrario, sentir tristeza,

dolor, angustia. La palabra que mueve y rememora, sino fuera por ella, hoy no conoceríamos la historia de las grandes civilizaciones, la historia de la humanidad y lo que otros dijeron. Cabe aclarar que en esta investigación los chicos se volvieron más conscientes de la importancia de la escritura. Ello se puede comprender en apreciaciones como esta: “podía plasmar muchos sentimientos en una simple hoja, podía viajar solo con tener libros en mis manos e imaginar una realidad distinta cuando cogía un lápiz. Mundele (Grupo focal 1, junio 5 de 2019). En este sentido, la escritura se convirtió un medio para desahogarse, para conocer al otro, para aprender de los compañeros y apreciarlos por lo que eran; su importancia radicó en la trascendencia que hicieron de la lectura a aquello que les permitía dejar una huella, describirla, contarla.

Las expresiones que evocamos en este punto de la escritura nos lleva a pensar en el planteamiento de Mélich (2002):

Padecer una experiencia es como salir de viaje, es como salir de uno mismo e ir hacia lo otro, hacia el otro. [...] Cuando alguien padece una experiencia, si de verdad es una experiencia, y no un experimento, padece una salida de sí mismo hacia el otro, o hacia sí mismo como otro, ante otro, frente a otro. Y en este salir de uno mismo hay una transformación. La experiencia nos forma y nos transforma" (p.79).

¿Qué significa escribir a partir de los ecos de otras voces? ¿Cómo se potencia en la escuela una escritura desde la experiencia individual, subjetiva que se configura en el encuentro con el otro y en la negociación de los sentidos? ¿Es la literatura un insumo potente para escribir con los ecos de las voces de los protagonistas de las historias? ¿Es la literatura una metáfora de la vida real que merece ser llevada, vivida y reconfigurada en el aula abocando a una habitualidad de otra índole?

5.1.3 Señal 3: Escritura para descrestar y encajar, del retazo al eco

En esta señal, queremos llamar particularmente la atención, en la escritura que sustenta y da fuerza a los escritos de los estudiantes, aunado a la voz de otros, ¿literacidad académica?, a lo mejor. El vivir la hora de literatura también nos ha permitido guiar a los estudiantes hacia la manifestación del discurso académico en construcción, puesto que como lo enuncia Zavala (2009) “la literacidad no es algo que se puede enseñar formalmente en una serie de sesiones introductorias” (p. 2). En el proceso que hemos venido llevando a cabo, hemos pensado en la literacidad que problematiza las prácticas de escritura, llevando al estudiante no solo a dominar una técnica, si no a utilizar esta como una forma de mirar el mundo. Como Boughey (2000) señala, producir un texto académico es como cantar una canción con un coro detrás. Para lo cual llevamos a los chicos a participar en esta escritura académica a partir de los libros leídos, escribir a partir de lo dicho por otros en estas mismas obras y situarlas en su vida, en su contexto y experiencia.

Los escritos de los estudiantes van dando un giro a la rigurosidad, donde se evidencie un pensamiento más estructurado y convergente. Son estas características las que permiten que, como una pieza de un puzzle, los escritos de los chicos encajen y den cuenta de unos requerimientos establecidos para validarlos como correctos o con ajustes. La literacidad en algunos casos no reconoce el proceso que llevan a cabo los estudiantes para lograr una escritura más cimentada, en la que se postula unas exigencias académicas a las cuales muchos no están ligados. El desconocer lo que los estudiantes traen de sus contextos, hace en gran medida que la escritura que realizan no sea sentida por ellos y haga parte de un requerimiento más, en esa medida, el encajar para descrestar a otros puede indicar que lo que se escribe no se siente, no se vive, se hace para cumplir unos requisitos dados por otros y para otros. Esta tensión nos refleja una necesidad latente, en la cual se muestre al estudiante la importancia de cumplir con estas prácticas académicas, y a la vez una inflexión, donde se valore junto con ello lo esencial de otros relatos inhabituales, comunes, extraños, que no desbordan la academia, sino que no se ciñen a unos postulados para que su discurso sea avalado o no.

5.2 La literatura, una asignatura pendiente

Entro al aula de clase en la Escuela Normal, sus rostros expectantes, sus ojos intrigados, con muestras de incredulidad, preguntas circundantes en su mente, invasoras de ese instante, ¿por qué una hora de literatura?, ¿qué vamos a hacer en este espacio?, ¿qué sentido tiene lo que vamos a hacer en clase?, ¿acaso no es suficiente con todo lo que vemos en el área?

Recuerdo, que con ciertas dudas aún, pronuncié uno de los mejores discursos que alguien puede dar, no solo intentando motivar sino involucrar, convencer. Era claro que más que palabras, querían vivenciar lo que tanto les hablaba. Cada semana, los días próximos a esta hora siempre le escuchaba decir a alguien: ¿profe, qué vamos a hacer esta semana?, me emocionaba escuchar esto, sentía que las estrategias realizadas cobraban sentido en los chicos y que en su mente se empezaban a tejer nuevas ideas, conceptos, percepciones a propósito de la literatura.

Una literatura que les permitía una experiencia diferente, mediada por la palabra, por las voz propia y la del otro, por los relatos, por las vivencias del aula, haciendo explícito que “somos sujetos hechos de palabras, y como tales; con una sed de relatos y una necesidad inconmensurable de contar y que nos cuenten” (Areiza y Betancur, 2015, p. 8). En este sentido, el encuentro cada semana se fue convirtiendo en ese espacio de diálogo, de conversación, de encuentro consigo mismo, en algunos casos de protesta contra la sociedad, de desahogo. La constante en cada una de las estrategias fue que los tripulantes llevaron sus relatos a la expresión de sentimientos profundos: aquellos que los aquejaban, sus angustias, sus miedos, temores, falencias, incapacidades. En palabras de Quignard,

somos una especie subyugada por el relato [...] Nuestra especie parece estar escrupulosamente sujeta a la necesidad de una regurgitación lingüística de su experiencia. Esta necesidad del relato es particularmente intensa en ciertos momentos de la existencia individual o colectiva, cuando existen depresión o crisis,

por ejemplo. El relato constituye entonces un recurso prácticamente único (Citado en Petit, 2014, p.161).

A partir de lo anterior, ¿quién no se ha sentido perdido en este mundo? ¿Quién no ha sentido rechazo y ha sido valorado sin tener en cuenta sus potencialidades? *Atlantis* fue el nombre de un portafolio que cuando su creador lo leyó, tuvo que reprimir las ganas de llorar, apretaba sus puños con rabia, se notaba tenso, sudoroso; sin embargo, tuvo la valentía para contar a través de ese relato todo el dolor que guardaba en su corazón, su angustia; en el caso de *Fejemado* no pudo contener las lágrimas al leer, pues su nombre estaba conformado por las letras iniciales de cada uno de los integrantes de su familia, al hablar de su hermano su voz se entrecortó y no pudo continuar.

Esence, en cambio, manifestó que todo lo que ella era estaba plasmado en lo que escribía, en cada frase que expresaba; cada parte de su cuerpo necesitaba expresarse y cada instante de su vida sucedía consecuentemente con lo que ella era. De esta manera, “poco a poco los chicos comenzaron a despojarse de sus caparazones” (Rothenberg, 1979, p.15). Imbuidos de sentimientos, de emociones, reflexiones, pensamientos y sentires, donde la palabra hablada o escrita se convirtió en la mejor aliada, en esa fuerza potente, viva, en movimiento, que revoloteaba por el aula sin prejuicios, sin juzgamientos, como lo manifestaron los estudiantes en el desarrollo del guion conjetural *El banquete de la palabra*:

Las palabras nos permiten expresarnos, aprender, darnos a conocer realmente; somos lo que decimos, la palabra es la definición de nosotros mismos. La palabra es una expresión, la esencia de la persona, en sí es lo que decimos y la forma en la que nos expresamos, ¿qué seríamos nosotros sin las palabras? las palabras nos dan valor a nosotros como personas (Autorregistro 3, Alicia, junio).

En cada relato expuesto por los tripulantes se apreciaba un interés permanente por contar, por ser escuchados, comprendidos; jamás imaginamos que fueran a estar tan sintonizados, apropiados y movidos. Reiterando así lo propuesto por Vásquez (2006), “cuando un estudiante logra ponerse en contacto con la experiencia de la literatura, lo que ha descubierto es otro camino, un espejo de palabras, para encontrarse consigo mismo” (p.40).

Cada semana el aula de clase se fue convirtiendo en ese escenario que solo la experiencia literaria puede ofrecer, ese viaje donde tanto los tripulantes como las capitanas podían irradiar su propia esencia, develar su propio ser, sin estar sujetos a la obligatoriedad de los contenidos expuestos en la malla curricular, la preocupación por la evaluación, el afán por leer una cantidad de obras literarias, el centrarse solo en los géneros o movimientos literarios. Un viaje en el que se pone de manifiesto que es posible acercar a los chicos al mundo y a la experiencia literaria a partir de lo que ellos son, de lo que ellos viven cotidianamente, de lo que los mueve y los habita.

En este sentido, la experiencia literaria facilita su propia subjetivación en el aula, en tanto que permite volver sobre ella misma para relacionarla con situaciones específicas que atañen la vida social, personal, familiar, cultural, política de los chicos y además coadyuva en la construcción de la identidad de cada uno de ellos; de allí que en cada encuentro en la hora de literatura se hacía imperante la necesidad de contrastar las experiencias cotidianas con las experiencias literarias.

Los seres humanos somos dependientes, dependientes de lo que quieras pero dependientes y por vicio. Somos seres dependientes de las palabras, de los pensamientos, de todo aquello inmaterial y material, ¿y dónde queda nuestra libertad? Estar desnudos, al descubierto, solo nos hace dejar por un momento esa dependencia, cuando tomamos la decisión de darle la vuelta a las cosas. Ah, ¡y la costumbre!, la costumbre también de alguna manera nos vuelve dependientes. Dependemos de eso que por costumbre siempre está allí y cuando no.... perdemos el control sobre nosotros mismos y no sabemos cómo actuar. ¿Dónde está nuestra autonomía?... (Natura, Autorregistro 4, septiembre 18 de 2019).

Lo dicho hasta aquí, deja ver la hora de literatura como esa posibilidad de emerger en un encuentro dialógico, íntimo, reflexivo, transformador, en el cual los estudiantes fluyen teniendo en cuenta lo propuesto por el maestro, en la interacción con los otros y su contexto. Ellos se detienen a pensar, se cuestionan y tejen posturas diferentes frente a la vida.

¿Por qué resalto tanto esto de la lectura? Porque estoy convencida de que la lectura hace al pensador, al escritor, que une personas, épocas, mentes. Que la lectura es la luz que nos saca de la ignorancia. Con esta corta experiencia de la lectura, pude darme cuenta de que la literatura contiene y hace maravillas en las personas, tiene ese poder transformador en nosotros (Natura, Grupo focal 1, junio 5 de 2019).

Así pues, ellos han ido valorando este espacio cada vez más, han apreciado lo que les proporciona, la facilidad con la cual se pueden expresar a través de lo que dicen y hacen en la clase de literatura, algunos incluso han experimentado una transformación no solo desde lo académico, desde sus prácticas discursivas, sino desde su vida. Al respecto expresan opiniones con relación a la clase como esta: “la literatura está cambiando la forma en que veo mi vida pues hace de ella algo interesante, me formo en conocimientos pero también como persona, es una manera de expresión, un hábito para la felicidad” (Mundele, Grupo focal 1, junio 5 de 2019).

Con base en lo anterior, agenciar la literatura desde una nueva mirada, desde la configuración de nuevos escenarios didácticos para llevarla al aula de clase, está estrechamente ligada con nuestro ser de maestras, nuestras motivaciones, visiones, percepciones en el campo literario y la manera como concebimos la enseñanza de la literatura. Lo anterior en consonancia con Cárdenas (2004), cuando plantea que

la enseñanza de la literatura no consiste solo en dictar clase; es una labor múltiple de orientación y de ampliación de los horizontes de la lectura y de la escritura, de cultivo de la sensibilidad y la imaginación, de desarrollo de la interpretación y de la

argumentación, de orientación del ejercicio de la libertad, del distanciamiento necesario de lo utilitario de la realidad, del juego con las posibilidades del mundo, de desarrollo de las dimensiones humanas y de rescate de la dignidad de la persona (p. 43).

Lo anterior, avizora unos acercamientos a la didáctica de la literatura en la cual incorporamos prácticas discursivas de lectura y escritura que no solo hacen parte de lo estipulado en el plan de estudios institucional, en el plan de área o en los documentos institucionales, sino que se enfoca en prácticas socioculturales que buscan movilizar el ser, habitarlo, llenarlo de sentido desde espacios de interacción dialógica en los cuales “la enseñanza de la literatura no puede depender o estar como sierva de los desarrollos programáticos de una lengua. La literatura debe tener el mismo estatuto que cualquier otro arte” (Vásquez, 2008, p. 26).

En la siguiente polifonía de voces, queremos mostrar cómo valoraron los estudiantes el proceso llevado a cabo con la literatura, cómo para ellos fue un espacio que desbordó sus prejuicios. Una designación en el currículo para la hora de literatura como asignatura es valioso en la medida en que en las instituciones se conceda un espacio en la intensidad horaria a la experiencia de la literatura, puesto que para los chicos es un punto de encuentro con las aventuras, la historia, y la vivencia, y para los docentes, la posibilidad de desplegar su memoria literaria, su empatía. Si no sucede esta modificación o inclusión de la hora de la literatura en los currículos institucionales, no indica que nosotras no continuemos el proceso que hemos venido concretado, planeando, coloreando, borrando y encajando. Tenemos la convicción que la literatura nos permite modificar las dinámicas del aula de clase, y acercar a los chicos a unas prácticas de escritura que muchas veces “son marginalizadas e invisibilizadas, de manera que se identifiquen relaciones de poder, subjetividades y modos de agencia que marcan las formas de uso del lenguaje en diferentes contextos socioculturales” (Mosquera y Sito, 2019, p. 3).

Algunas voces que empezaron a emerger con el proceso se referían a la clase de literatura como un espacio desconocido, lleno de expectativas, diferente:

cuando usted dijo que tendríamos una hora de literatura a la semana yo me imaginé lo más aburrido del mundo, pero me equivoqué porque con las actividades que en esta hora hacemos, he aprendido a expresar de forma escrita lo que no me atrevía a contar, porque ahí plasmo lo que siento o lo que me pasa (Grupo focal 1, junio 5 de 2019).

En estos ecos escuchamos la aprehensión que tenían los chicos por este espacio, si bien desconocido desde su intencionalidad, también generaba intriga, deseo, curiosidad, incluso pensaron que solo iban a ser unos momentos dedicados a la lectura. Sin embargo, la concepción en ellos se fue reconfigurando. En el encuentro del grupo focal un participante enunció: “gracias por las clases de literatura, se han convertido en momentos muy agradables, momentos en los que podemos ser nosotros mismos, y podemos plasmar en un papel todo aquello que sentimos respecto a las actividades” (Grupo focal 1, junio 5 de 2019).

En cada una de las estrategias desarrolladas los chicos desplegaron todo su sentir, las emociones y las experiencias suscitadas alrededor de estas, quedando plasmadas en cada uno de los relatos que fueron construyendo y socializando en esos espacios de diálogo, de conversación, resaltando la importancia de la hora de literatura como

el único espacio que tenemos para leer o escribir o simplemente detenernos a pensar en nuestra realidad porque en muchos sentidos eso hace la literatura, que pensemos sobre nosotros mismos, que nos adentremos en un mundo que es muy importante para nuestra formación y no hablo de llenarnos de conocimientos sino de nuestra humanidad, esas emociones, sentimientos, lo que nos define en muchos sentidos como persona, por lo tanto este proceso debería ser fundamental en nuestra educación; la literatura no debería ser opcional o un privilegio, o por simple interés

sino un compromiso de cada uno, saber lo importante que es para una sociedad como esta que nosotros leamos, nos informemos, tengamos esa capacidad de pensar, pero pensar de verdad (Mundele, Grupo focal 2, julio 24 de 2019).

El proceso de literatura realizado en este año me pareció algo muy interesante ya que de esta manera interiorizábamos más en nuestra escritura, nos despertaba nuestro interés en la lectura, además era una forma de conocer y hacer conocer lo que pensábamos y sentíamos a través de los libros. Esta idea para mí es algo muy agradable, porque me encanta el mundo de la literatura y tener un espacio en el colegio donde se pueda llevar a cabo actividades de este tipo, es muy satisfactorio (Dreams, Grupo focal 2, julio 24 de 2019).

De igual manera, otras voces nos recuerdan, nos alientan a cimentar este proceso no solo en los grados superiores de la educación media, Absolem nos invita a llevar esta iniciativa a los niños, a emprender con ellos este camino maravilloso de la literatura. Sus palabras concretas fueron

el proyecto de literatura fue una experiencia gratificante ya que me permitió descubrir mi gusto por expresarme mediante escritos y conocer los sentimientos y la forma como se expresan los compañeros; me gustaría que este proceso no se hiciera solo en los grados superiores sino también en los más pequeños ya que ellos tienen más creatividad (octubre 16 de 2019).

Lo anterior indica, que si este proceso se adopta desde los grados iniciales, se empieza a incentivar y a vivir, probablemente el uso de prácticas discursivas mostrarán una potencia mayor, un dominio de diferentes posturas con mejores desarrollos y un interés marcado por la literatura que medie en el proceso educativo, que ayude a los estudiantes a incursionar en prácticas de escritura más complejas, con requisitos preestablecidos; que puedan ver y cuestionar el mundo en el que viven desde múltiples posturas, miradas, criterios. Respecto a lo anterior, *Dual*, nos escribió:

aprendí a desahogarme por medio de la escritura, querer aprender nuevas palabras, querer escribir experiencias, cartas. Este proyecto es para mí como “Gracias”, porque si no hubiera existido, no escribiría, no quisiera leer, simplemente la literatura seguiría siendo un segundo plano en mi vida (octubre 16 de 2019).

La voz anterior nos muestra que aunque en algunos casos hay apatía por la lectura, unos procesos agenciados adecuadamente en el aula, empiezan a acercarlos a estos, los ilusiona, los anima a vivir la literatura y a encontrarse con ella. Erradamente se ha dicho que los chicos no leen, o que nos les gusta hacerlo, pero que no lean lo que los docentes le indican, no quiere decir que no lo hagan. Sin embargo la clase de literatura hace un quiebre en estas posturas, para que el acercamiento que los chicos tienen a la vivencia de la literatura sea más amigable, ameno, divertido, más desde el deseo que de la imposición.

Finalmente, pensamos en qué pasa cuando nuestra didáctica se agota en escritura para encajar, en lectura para hacer un ranking centrado en la cantidad y no en el impacto, en la transformación y la vivencia. Apelamos a que la literatura no siga siendo una asignatura pendiente en las instituciones, no solo las nuestras sino en todas las de nuestro contexto inmediato, ubicado en el suroeste antioqueño. Apelamos a que el docente de lengua castellana dé un giro para la vivencia de la literatura en su aula, aunque es claro que esa literatura primero debe pasar por él, ser sentida y vivida para transmitirla con la misma pasión e interés a sus estudiantes. Apelamos a que la literatura y las prácticas discursivas en las cuales los estudiantes están diariamente ligados, unidos, puedan ser más solidarias, más armónicas y significativas para los chicos con los cuales vivimos la educación en nuestras aulas de clase.

Capítulo 6. A propósito de las tensiones, lo que emerge después del viaje

“Profe, cuando usted dijo que íbamos a tener una hora de literatura, me imaginé lo más aburrido del mundo” (Absolem, Grupo focal 1, junio 5 de 2019).

A propósito de las tensiones que han ido y venido durante nuestro proceso de investigación, queremos resaltar cómo la tensión se presenta no solo como una incomodidad, sino como una posibilidad, aquella que nos permitió, a través de los relatos, situar lo que sucede con la enseñanza de la literatura en nuestras aulas de clase, con nuestras vidas y con la de nuestros estudiantes cuando llegamos juntos al encuentro con el conocimiento, con la literatura, con nosotros y con los otros.

Pensar las tensiones, aquellos puntos álgidos, situadas como prácticas recurrentes, críticas o como intersticios, nos lleva al epígrafe inicial. Una tensión evidente en las aulas, una apatía por la literatura, una propuesta mal vendida y por ello mal concebida. ¿Cómo romper con esa apatía, con esos sesgos ideológicos que tienen los chicos con relación a la literatura desde la literacidad? De esta tensión y otra posibilidad se tratan estas líneas.

No queremos enunciar las tensiones como si fuera un recetario que se prepara de la misma forma en todos los lugares de enseñanza de la literatura desde la literacidad, no; deseamos mostrar lo que fue tensionar nuestra investigación, nuestros relatos y por ende los relatos de los chicos, de este ir y venir de letras y voces que afloran en las tensiones. Acá nosotras como un funambulista fuimos caminando en ellas sin perder el equilibrio, la fuerza y la concentración en la cuerda tensada del devenir.

En mis primeros años de formación el proceso de inculcar a los estudiantes la escritura no existía, los maestros de lengua castellana se preocupaban por desarrollar en nosotros una buena gramática y cumplir con los temas de la malla

curricular, no digo que esto sea malo, obviamente es importante y es algo que nos va a servir mucho pero también se requiere el desarrollo de otras competencias.

El proyecto *Entre más leo, más aprendo* empezó a fomentar la lectura en el colegio, haciendo que haya un espacio para que pueda leer un libro de mi interés una vez a la semana, esto me ha brindado un momento en el que puedo desconectarme de la realidad y viajar a una historia en la que puedo dejar a un lado mis preocupaciones y con mi imaginación permitirme llegar a vivir lo que estoy leyendo (Absolem, Grupo focal 1, junio 5 de 2019).

Esta tensión se hizo evidente en el planteamiento del problema, la enseñanza de la lengua en algunas décadas marcada por la gramática, por la sintaxis; por el cumplimiento de un listado de temáticas estipuladas, una escritura descontextualizada, con exigencias ambiguas, sin parámetros claros. A veces creemos que los estudiantes no se percatan de las intenciones de las clases, de los vacíos, de las apuestas, del rol dentro de un juego que a veces ya tiene un claro ganador, pero no, los estudiantes son vigilantes y críticos activos de la práctica y del acontecer diario en el aula.

Pocas veces encontramos en las clases aquellos chicos que les gusta leer, que se interesan por el mundo de los libros y se dejan habitar por estos, pero la recurrencia general es una apatía marcada por la lectura, puesto que el capital cultural que tienen los estudiantes en sus ambientes y espacios ha sido limitado, los intereses por esta dentro de la familia no es generalizado, pocas lo llevan a cabo como una práctica social y familiar. Los espacios habilitados para acceder a la lectura en muchas comunidades son pocos o inexistentes, los referentes lectores de los estudiantes son solo sus docentes y cuando acceden al servicio educativo. Los discursos de muchos chicos ante el proceso de la lectura parte de expresiones como esta: “Quiero empezar diciendo que no me gustaba leer, me parecía algo tan aburrido, no le encontraba sentido a estar pegada a un cuaderno (así lo llamaba)” (Dreams, Grupo focal, junio 5 de 2019). El concebir esta tensión, nos llevó a desnaturalizar la práctica, a reflexionar la didáctica que estábamos llevando a cabo para

pensar una nueva, una como opción de acercamiento tanto a procesos de literatura como nuevos escenarios para la escritura a partir de esta.

Si bien veníamos realizando unas prácticas enmarcadas en el enfoque sociocultural no aparece en los currículos y documentos institucionales, generando una tensión a partir del quiebre que pretendemos hacer en el área, pues dicha proyección ha surgido a partir del proceso de investigación y con el interés de continuarlo para el mejoramiento de prácticas discursivas desde el área de lengua castellana, apuntando a la configuración de nuevos escenarios en el campo literario.

¿Se mueve el maestro entre las polaridades de la duda y la posibilidad? El maestro, media entre la luz y la oscuridad, y así como Orfeo va a recónditos lugares, apela a estrategias para pasar a la luz, no solo el saber, sino al estudiante, con la añoranza de que sucedan muchas cosas, de que se posibiliten espacios para vivir, actuar, perpetuar el arte y encantar. Así pues, un maestro que pueda mirarse, cuestionar su hacer, evidenciar el agotamiento de su didáctica, de su práctica y de esta manera proponerse nuevos retos con relación a la literatura como pretexto para leer, para escribir, para conocer al otro. Maestro como inspirador, no solo de vida sino de profesiones, de aventuras, de riesgos.

Cuando observo la manera en que realiza su trabajo, me convengo de que quiero pertenecer a ese pequeño grupo de personas que se preocupa por el desarrollo del aprendizaje en los adolescentes, por cambiar la manera de pensar, la forma en que se puede dirigir una clase. Es usted mi ejemplo a seguir, quiero llegar a un salón de clases tan segura y preparada como usted, con ideas tan buenas como las suyas, deseo sentir la alegría que usted siente cuando llega al salón de clase (Fejemado, Grupo focal 1, junio 5 de 2019).

La dupla del canon y el tiempo en el aula, nos facilitó la comprensión de la tensión existente entre lo que en el pasar de los días se ha denominado canon literario. Aún ahora pensamos en la necesidad no de un canon lleno de obras solo para decir que fueron leídas, ya que el tiempo en el aula es un tiempo corto, que indica otras dinámicas no solo para la

lectura, escritura y disfrute de estas. Esta polaridad positiva, nos permitió llevar al aula menos obras y más tiempo para el deleite, goce y placer de las historias, pues a la larga el abordaje de muchas de ellas no es sinónimo de calidad y menos en pocos espacios de tiempo.

Por último, no se puede desconocer que los chicos traen consigo unos saberes, una formación en el área, que ha sido mediada por la cultura, por esas prácticas hegemónicas que desde el aula se han instaurado durante todos los niveles y que en muchos casos se tornan complejas y difíciles como lo enuncian los estudiantes, especialmente en lo relacionado con la escritura, la cual, en la escuela, ha sido una práctica con muchos obstáculos, no hay una línea de trabajo igualitaria para su enseñanza. Estas y otras condiciones más han dificultado el proceso en los estudiantes, llegando al punto de la apatía y del no reconocimiento de la escritura como elemento fundamental dentro del aprendizaje de la lengua castellana. Si bien este punto es álgido en la enseñanza, en nuestra investigación se convirtió en una posibilidad, una opción, una pequeña ave que está desplegando sus alas, con el pretexto mayor a partir del cual se cuenta: la vida propia. De esta manera, los relatos elaborados de las prácticas efectuadas por nosotras, permitieron un quiebre, una inflexión en este sentido, puesto que las estrategias desarrolladas dieron la posibilidad de que todas las voces emergieran, fluyeran, escapando de las concepciones tradicionales de que solo uno pocos escriben, leen.

Capítulo 7. Mensajes en la botella: conclusiones y recomendaciones

7.1 Puerto 1: una mirada que hace ver

“Cambiaría el universo pero yo no, pensé con melancólica vanidad”.

Jorge Luis Borges. El aleph.

¿Qué significa cambiar? ¿Significa acaso mudarme a otra piel o a unas alas como la oruga? ¿Por qué tanto temor a mirarme, a comprender la sombra de mi tarea en la escuela? ¿Por qué no ver mi práctica a través de un espejo, un espejo con grietas, fisuras -del tiempo, de la vida- un espejo con visos tenues de austera necesidad de volver sobre mí y mi hacer como posibilidad? Muchas son las preguntas que me abocan cuando se acerca el final, pero creo que el temor y la incertidumbre a develar mi práctica en un primer momento me llevaron a la maestría, porque así comienzan las mejores experiencias, de la duda, de la luz que se cuele por los intersticios de la vida. Esa luz, milimétrica, que no se ciñe a un destino, que llega e irradia y en la cual se encuentra el infinito y vasto universo: de opciones, posturas, tejidos, riesgos. Una luz que me mostró una aventura, en la cual confié pero que aún no entiendo completamente. ¿Acaso una mirada que hace ver? Juego de palabras y momentos.

Por ello, esta hazaña de volver sobre mi vida, mi práctica y la epistemología de la literatura, me llevó a cuestionar mi didáctica, mi sesgos ideológicos y pedagógicos, para ello volví a la universidad y hacerlo después de un tiempo no fue complejo para mí, me gusta aprender, conocer gente, contar historias -una tusitala en potencia- y escuchar otras, por eso zarpar y navegar hacia una gran aventura era mi prioridad y no iban a haber sirenas de dulces cantos, ni cíclopes aguardando tesoros que me impidiera llegar a lo desconocido. Pues ya no emprendería esta ruta sola, una trashumante¹³ había llegado con las mismas

¹³ En continuo movimiento, errante, nómada. Se adapta a todos los cambios. En algunas ocasiones se queda en un lugar por largo tiempo debido a la productividad cambiante.

angustias, aparejada de otras historias, vivencias y con un interés similar. Johanna me acompañó y la indecisión latente nos trajo hasta aquí, debido a que nos fue fácil compaginar, organizar nuestras posturas y la aventura se abrió ante nosotras como una musa que asoma en el agua sus majestuosos cabellos, una guía mostrando en su mágica brújula un camino luminiscente a recorrer.

Abandoné el puerto en el barco *La isla desconocida*, sitiado de relatores con diferentes miradas, posturas y experiencias. Sin ellos -mis estudiantes- este viaje no hubiera sido tan maravilloso, truncado, triste y alegre como lo fue, puesto que no solo los chicos cambiaron, aprendieron; **yo no los volví a ver como antes:** ya no eran un nombre en una lista o un lugar en el aula de clase, ya hacían parte de una experiencia que fuimos construyendo, con sinsabores y alegrías. Este acontecimiento me permitió ver los deseos de unos corazones inquietos, temerosos de un futuro, ansiosos por lo desconocido; con huellas familiares y personales que demarcaban su presente, pasado y futuro; con todo lo habitado una parte muy significativa de sus vidas, de sus relatos y de su hacer ahora ocupa una parte de mi corazón y mi memoria. Me encontré con la propia vida: cambiante, efímera, impermanente, expectante y con la vida de otros: con temores, demonios, historias. Todo ello pasó por nuestros cuerpos, por nuestras mentes y se quedó, se quedó habitando el cuerpo y el recuerdo.

Para mí ahora hay muchas claridades, la vida cambia, fluye; lo que no cambia es la sensación, la sorpresa, la imagen del recuerdo, de la vivencia, las impresiones. Quiero que esa mirada que permite ver, no se vaya, me facilite ir y estar muchas veces en escenas de la práctica escolar

Este relato me permite dimensionar que este proceso de investigación no fue frío o solo una guía a planear, ejecutar y sistematizar; fue un proceso vivo, en el que los sentimientos, mi voz, la polifonía de otras voces, otros ecos también se escucharon, se sintieron, fueron importantes. Asumir esta investigación, relatarla, narrarla no fue sencillo, fueron muchos los momentos en los que quise morir, desvanecer. Los afanes, las responsabilidades, los deseos, los anhelos, el abandono hicieron parte de ella, puesto que dejas de hacer parte de grupos, tus amigos no te molestan porque sabes que estás ocupado,

tu familia trata de entenderte. Sin embargo, gané y perdí; gané visiones, conocimientos, experiencias y cambios; perdí momentos con mis seres queridos que el tiempo no regresa, no permite volver a ver, pero ese tiempo no lineal, en espiral, me facilitará volver a vivir, a sentir y no de la misma forma, porque yo ya no soy yo como ellos ya no son ellos.

Sé que este viaje no acaba acá, es sin fin, la isla desconocida soy yo y son ellos, llegamos (no quiero dejarlos sin voz) cargados de otras experiencias que permiten ver nuestra Ítaca diferente, llegamos viejos y con miles de vivencias. Entregar este relato me pone nostálgica, lloré; no obstante, todo fue fascinante, como todo viaje tuvo sus noches tranquilas y otras con gran oleaje e incertidumbre por el nuevo día. Sin embargo, espero que los ecos de este viaje -tesis- sean escuchados por muchos, que cada palabra sea una senda por recorrer y no, como dice Sabines, “solo un lugar donde habite el olvido”.

Sherezade.

7.2 Puerto 2: la experiencia literaria: un pre (texto) para habitarnos

Cuando leemos una obra literaria, indudablemente no somos los mismos, no miramos de la misma manera. Algo en nosotros se ha movido, ese mundo de subjetividades ha dejado una huella implacable en el pensamiento, en la razón, en el corazón, en el ser. Darse la oportunidad de interactuar con una obra, es abrirse camino a un despliegue de emociones, sensaciones, sentires, dudas, inquietudes, cuestionamientos, tensiones e incertidumbres que sellan esa sintonía, ese baile íntimo, ese mutualismo que encubre al lector y la obra.

En esta misma línea, mi proceso investigativo ha sido habitado por una subjetividad similar, para llegar a pensar sobre las *tensiones de la didáctica de la literatura en educación media: un acercamiento al relato de prácticas de enseñanza desde la literacidad*, recorrí caminos disímiles, desde el valle del Penderisco en Urrao hasta el aroma cafetero de Concordia, hasta entender, con ciertas dudas, temores y miedos, que era

posible un trabajo conjunto, mancomunado. Así emprendí el viaje, un viaje a una isla desconocida, en la que zarpar y mantenerme en alta mar fue la forma de divisar lo que sucedía con mis tripulantes, los estudiantes del grado once. Un viaje que no fue fácil, en el cual desmontar las velas significó revisarme, cuestionarme, desnaturalizar las prácticas que realicé en el aula y de esta manera a través de los relatos de viaje empezar la configuración de nuevos escenarios didácticos alrededor de la literatura.

Así como al leer una obra literaria no somos los mismos, al realizar un proceso de investigación tampoco, mientras transcurrieron los días en este viaje me surgieron una serie de tensiones, de interrogantes, de angustias, de temores, de dudas frente a las estrategias empleadas en la hora de literatura. Confronté lo que hacía con otros, busqué de forma incipiente un apoyo para sentirme segura, para validar lo planeado; me detuve cada tarde a recordar lo que sucedía en el aula de clase, las expresiones de los chicos, sus actitudes, las apreciaciones después de finalizada cada sesión. Una y otra vez volví sobre las fotografías, los relatos escritos por ellos, los audios, los videos. Tuve momentos de desespero, de no saber qué hacer, cómo intervenir, pues las socializaciones realizadas de cada actividad desbordaron mis expectativas, algunos fueron más allá de lo esperado, no solo en sus relatos orales sino escritos; cada palabra de ellos estaba marcada por sus emociones, sus sentires, lo que los aquejaba, los movía, en sí, el reflejo de su propia vida.

Llegó el viernes y allí estaban ellos, expectantes como siempre para iniciar la hora de literatura, sus miradas reflejaban la ansiedad de un trabajo que temían leer, narrar, contar; unas voces que querían evadir el instante en que con voz baja les solicité que socializáramos el nombre del portafolio. Hubo un silencio ensordecedor, miradas entrecruzadas buscando señalar al primero de la lista o al último. Solo dije: no importa el orden, todos vamos a socializar. Transcurrió aproximadamente un minuto y oí una voz en el fondo del salón que con temor anunciaba su intervención, pero antes dijo que ella sentía que así no era el trabajo, sonrojada respiró profundamente y dudando leyó su título, *Mundele*. En algunos pasajes se entrecortaba su voz y la mirada se escondía en las páginas de su texto. Imprimía mucha más fuerza en aquellas palabras que para ella eran significativas: “un mundo de letras, un mundo lleno de amor que se mueva por la magia

que hay en las palabras, la fantasía que esconde una simple frase, un mañana donde las letras puedan lograr el perdón”.

Añade con cierto sollozo, “soñar con un mundo sin analfabetas de sentimientos, con personas más humanas, menos perfectas”. Sus compañeros escucharon atentamente y sus miradas reflejaban emoción, admiración. Ella continuó leyendo sus tres páginas e hizo una pausa antes de finalizar, y con gran ímpetu expresó: “Detrás de una palabra no hay letras sino magia, hay curas, hay amor, hay perdón, hay vida; un mundo de letras que se salva leyendo, escribiendo, amando sin errores de ortografía.

Lo escuchado aquel viernes superaba mis expectativas, lo conjeturado, lo visionado para el viaje; jamás imaginé el valor que mis tripulantes estaban dando a cada maniobra, ni cómo el viaje empezaba a cambiar sus perspectivas, sus intereses, sus puntos de vista, la manera de comprender el mundo. No sospechaba cómo esos encuentros de los viernes en alta mar bajo la lucidez de los libros les abrían un nuevo horizonte en sus vidas. Los relatos creados y expuestos allí me permitían configurar la forma de emprender nuevos viajes en los cuales la bitácora unida con el timón se enrutaran a una navegación posible desde las subjetividades, desde el encuentro, desde el dialogismo.

De esta manera, fue cambiando mi mirada y también las de mis tripulantes, una mirada cruzada por nuestra experiencia en cada jornada, lo que significó el viaje, lo que confluyó a partir de las relaciones con el otro, de las tareas constantes, de la construcción de los relatos fantásticos, subjetivos y libres. Los tripulantes demostraron en cada experiencia un placer absoluto, un querer continuar en el recorrido, una acogida plena con cada maniobra que realicé, aflorando en sus relatos cada detalle, cada sentimiento, cada hecho que los marcó. En algunos de ellos hubo llanto, melancolía por la evocación de recuerdos, hechos, acontecimientos, que aparecían circundantes a la hora de revivir cada aventura ya que cobraban sentido como sujetos inmersos en un mundo que pocas veces les da la posibilidad de expresar sus vivencias, sus sentires, sus emociones.

Indudablemente no puedo volver a ser igual. Algo en mí se ha movido, se ha habitado, ha cambiado, y tiene que ver con mi ser de maestra de literatura, una maestra que necesita más que un listado de obras literarias para referenciar y el dominio de movimientos literarios con fechas, autores, obras; una maestra que posibilite a través del abordaje de textos: el diálogo, la conversación, la expresión de sentimientos, la libertad para opinar, para cuestionar; pero sobre todo una maestra que tenga la capacidad de escuchar esa polifonía de voces que emergen a diario en el aula de clase. Así fue como comprendí que un viaje no tiene sentido sin mis tripulantes, sin sus historias, sin su mirada, sin su presencia, sin su experiencia particular mediada por el contexto, por lo que son, lo que viven, lo que sienten.

Finalizar este viaje trastocó no solo mi ser de maestra, también mi vida; los traspasos, los desplazamientos de más de cuatro horas para llegar a la universidad, las tardes enteras dedicadas a escribir, la ausencia de mi familia, el abandono de mis amigos, distanciarme de la práctica del deporte que me apasiona, el decir no a diferentes momentos, la presión por las múltiples obligaciones institucionales afloraron en mí sentimientos que desconocía y que, junto con lo vivido en el aula de clase, en cada hora de literatura, inscribieron en la bitácora de esta viajera un recorrido que no fue en vano en el que quedó impregnada la huella de un saber, un hacer y ser de maestra con múltiples vivencias, experiencias y posibilidades para emprender nuevos viajes.

Alicia.

7.3 Puerto 3: el fin del viaje solo es un nuevo comienzo

Quisiéramos arribar a este, no desde un final, como diría Jorge Drexler (2010): “Ir y venir, seguir y guiar, dar y tener, entrar y salir de fase /Amar la trama más que el desenlace”. Esto implica no dejar el proceso acá, continuar, matizar, colorear, puesto que la investigación, y más en materia social, se va transformando, reconfigurando a medida que avanzan los años. Pensar en el camino, en esos tropiezos, nos sitúa en el planteamiento de

Kavafis cuando habla de Ítaca, llegar a la isla es el final, pero no es necesario apresurarse, correr, lo más importante es que cuando arribes a ella estés lleno de sabiduría y conocimiento.

Indiscutiblemente hablar de literatura sin nuestros estudiantes y sin el rol que como docentes venimos desempeñando, sería pensar una literatura vacía, no habitada. No es fácil desnaturalizar la práctica, dejar de lado los sesgos ideológicos, cambiar, configurar nuevos sentidos en relación con lo que hacemos. Sin embargo, todo este proceso vivido nos ha llevado a volver la mirada al aula de clase y a todo aquello que hacemos en ella, para llenarla de sentido, para no dejar pasar de lado todas las palabras dichas, los comentarios de los estudiantes, sus avances, sus intereses, sus vivencias.

Son muchos los obstáculos a la hora de identificarnos como maestras de literatura: un currículo en el cual no se concibe al maestro como maestro de literatura, unas políticas nacionales que aborda al docente como maestro de lengua castellana, el poco reconocimiento social de la literatura y demás que van emergiendo. Aún con todos estos detractores, tenemos la firme convicción de posicionar nuestra labor desde lo que venimos agenciando en el aula de clase, maestras de literatura comprometidas con los mundos existentes en las obras y estas llevadas a los mundos de nuestros estudiantes.

Arriesgarnos a abrir un espacio dentro de nuestra asignación académica para trabajar la hora de literatura tuvo una doble connotación, puesto que sentíamos temor con relación a las repercusiones que este espacio nos iba a traer, tanto con las directivas de las instituciones como con los estudiantes, pensábamos en la poca receptividad que iban a manifestar los chicos, la disposición y compromiso. No queríamos que este espacio se convirtiera solo en un asunto académico, sino un espacio de encuentro. Al final, a partir de los relatos, logramos evidenciar que los temores estaban más en nuestras mentes, que algo habíamos logrado, incomodado, movido. “Gracias por las clases de literatura, se han convertido en momentos muy agradables, momentos en los que podemos ser nosotros mismos y podemos plasmar en un papel todo aquello que sentimos y pensamos respecto a las actividades” (Hermaione, Grupo focal 1, junio 5 de 2019). “Comencé a ver la literatura

de otra forma, era ese motivo para escapar del mundo y encontrarme con otro totalmente diferente” (Essence, Grupo focal 1, junio 5 de 2019).

El incluir la literatura dentro de nuestras prácticas para potenciar procesos de literacidad, nos permitió develar todos aquellos aprendizajes y concepciones que estudiantes de culturas no hegemónicas traen, pues de no hacerlo lo que se hace es excluir de la práctica a estos estudiantes. La literacidad, y si es académica, en cierta medida, excluye y ciñe a los estudiantes a un tipo de escritura determinada y con unos parámetros establecidos, haciendo esto que muchos de ellos no se puedan acoplar a dicho proceso. La consecuencia es la pérdida de la asignatura y en el peor de los casos la deserción.

En cuanto a la evaluación, se da un giro a una valoración que va más allá de lo numérico, aquella por la que siempre se avoca y está establecida en las instituciones. En este caso no hizo falta establecer unos criterios para la misma, puesto que las estrategias desarrolladas permitieron situarla en un espacio formativo. Cada escenario abrió la posibilidad para escuchar las diferentes voces, desde aquellos que cotidianamente participan en las clases como de aquellos que pocas veces lo hacen y que fluyeron con naturalidad, espontaneidad desde sus percepciones, motivaciones e inspirados en un trabajo conjunto, colaborativo, valorado por todos. De esta manera la evaluación adquirió un matiz donde lo cuantitativo, pasó a un segundo plano, permitiendo la emergencia de la autoevaluación y la heteroevaluación, ratificando así, que plantear unas prácticas de enseñanza de lectura y escritura literaria inciden en la configuración de nuevos escenarios didácticos no solo para la literatura, sino para la evaluación.

Si bien nuestra investigación narró, relató las experiencias de los involucrados en el proceso, en este caso los estudiantes de la media académica también hubo una correspondencia y exposición de nuestra vida, de nuestro trasegar como maestras de lengua castellana, mostrando las vivencias que hasta entonces teníamos, trayendo al aula el pasado, tejiéndolo con el presente y de esta manera llegando a la desnaturalización de las prácticas de enseñanza de la literatura como fuente o insumo principal para determinar lo que acontecía en el aula de clase.

Después de desarrollar las estrategias es evidente que cuando se hace de la planeación un proceso consciente, organizado, fundamental para dirigir los procesos del área en el aula de clase, consideramos que la elaboración de guiones conjeturales previos a la sesión de aprendizaje, en los cuales se proyectan unas metas, unos alcances, no solo sirve como estrategia de planeación, sino como un instrumento pertinente y eficaz para conocer a los estudiantes, sus avances, limitaciones. Cuando esta planeación la complementamos con autorregistros, con los relatos detallados de lo que sucede en el aula de clase, facilita el reconocimiento del impacto de las actividades y estrategias utilizadas, nos ayuda a determinar el agotamiento de la didáctica, nos muestra recurrencias y avances, y nos permite identificar a aquellos estudiantes que participan más y cuáles no, a manera de diagnóstico se puede ir conociendo los niveles de impacto de la didáctica, del rol del docente, de la importancia de la literatura, de los materiales utilizados para su abordaje, entre otros.

A la hora de buscar estrategias en las que se genere información de manera espontánea, natural, enmarcada en la confianza, el diálogo, la conversación, la participación individual y colectiva, las técnicas interactivas cobran valor en la medida que se realice una adecuada planeación, y adaptación de estas de acuerdo con las particularidades del aula, al contexto específico y los sujetos inmersos; además de tener claro su propósito, su intencionalidad. De esta manera las técnicas interactivas se convierten en el medio más potente para generar información sin necesidad de hacer preguntas o cuestionamientos directos que puedan llegar a limitar la expresión y fluidez.

Aunque la intención de nuestro proyecto de investigación no se centró en hacer una comparación entre las instituciones educativas partícipes del proceso en relación con las tensiones que planteaban los relatos de las prácticas de enseñanza de la literatura desde los estudios de literacidad, se pueden explicitar en primera instancia unas convergencias, las cuales están estrechamente relacionadas con el hacer de las maestras en el aula de clase, ya que en ambas instituciones se registró el desarrollo de unas prácticas socioculturales “Craiving literario”, en la Institución Educativa de Jesús, y el proyecto de lectura “ Entre más leo, más aprendo” en la Escuela Normal, las cuales tenían como propósito principal

hacer un quiebre en el enfoque semántico comunicativo sin estar instauradas en los documentos institucionales.

Otra de las convergencias tiene que ver con el diagnóstico y contexto que se describe en los planes de área, en los cuales se evidencia un limitado capital cultural y ausencia de un referente lector. Estas condiciones impactan significativamente a los estudiantes a la hora de acceder a prácticas discursivas, que se complejizan en la escuela y de las cuales se parten para cimentar el proceso educativo que en ella se brinda.

Otro punto de encuentro que no solo se deriva a partir de la investigación, tiene que ver con la pasión que ambas tenemos por el área, que parte de nuestro ser de maestras, maestras que hemos ido cambiando la mirada, indagando en nuevas formas de darle un giro a la didáctica, que desnaturalizamos la práctica para cambiar, para hacer más consciente el proceso literario y discursivo en nuestras aulas, para narrarlo volviendo al pasado y contrastarlo con el presente. Este encuentro no solo ha sido un artificio del destino, en otros espacios académicos, de capacitación nos hemos reunido para pensarnos desde el área, desde los procesos de lectura y escritura que llevamos a cabo en nuestras instituciones. Además estos espacios de formación nos facilitaron conocer otras estrategias, discutir y mostrar otros acercamientos creativos y novedosos para la didáctica de la literatura que podrían ser significativos en nuestros contextos del suroeste antioqueño.

Ahora, con relación a las divergencias, es preciso enunciar que los contextos en los cuales están situadas nuestras instituciones educativas son disímiles en asuntos como estrato económico, capacidad de acceso a materiales de lectura propios, vinculación de los padres de familia a procesos escolares, nivel educativo de los acudientes, movilidad de los padres, puesto que en Concordia la mayoría de personas viven solo de un monocultivo -el café-, mientras que en Urrao, la oferta laboral, es más amplia. A pesar de las particularidades de cada contexto, estas no fueron limitante para llevar a cabo el proceso de investigación.

Quisiéramos que esta investigación no quede acá. Poder socializar todo lo encontrado con nuestros estudiantes, directivos, compañeros maestros del suroeste

antioqueño, en comunidades académicas y de aprendizaje, en encuentros municipales y regionales para que este camino trazado, solo sea un punto de partida para analizar las rupturas del aula, pensar en lo que hacemos, en esos intersticios por donde se cuele algo, una luz que nos puede llevar a encontrar y entender lo que pasa con la dinámica del aula de clase, con aquellos momentos en los cuales nuestra didáctica se agota en algunos estudiantes, y cuestionarnos con relación a las vivencias que estos traen y que dejamos de lado, para a partir de ello repensar nuestro quehacer.

Los nuevos retos que trae consigo esta investigación, es llevar esta propuesta a otros grados, los que iremos teniendo año a año, puesto que cuando han visto el trabajo con los compañeros de once, se han motivado a vivir la experiencia, incluso preguntan si con ellos se va a hacer lo mismo. Otro reto, tiene que ver con el posicionamiento de la investigación primero a nivel institucional, lo que implica que los docentes del área de lengua castellana conozcan el proceso, lo comprendan y quieran involucrarse, posteriormente en las comunidades académicas municipales y regionales hasta lograr un impacto en el contexto del suroeste antioqueño.

Con relación a la formación de maestros en las escuelas normales y en la universidad, hacer un marcado énfasis en la literatura, en los avances que se pueden lograr cuando se agencian procesos de enseñanza y aprendizaje a través de esta como puente para la escritura. Además, abrir espacios de discusión y retroalimentación a partir de las experiencias de escritura que viven los chicos y que parten del trabajo inicial con la literatura.

En esta medida, este proceso de investigación deja puertas abiertas a nuevas exploraciones e indagaciones respecto al vínculo que se puede establecer entre literatura y literacidad; además de la posibilidad de retornar la mirada al aula de clase y lo que se vive en ella con relación a las prácticas de enseñanza de la literatura, haciendo énfasis en la necesidad de la investigación con los sujetos y no aplicada a estos.

Lo anterior nos invita a situarnos en algunos cuestionamientos, en nuevas tensiones con relación a ¿cómo instaurar en la escuela procesos de literatura a partir de escenarios de

literacidad? ¿Cómo flexibilizar los currículos institucionales para dejar entrar estas propuestas al aula y a la academia? ¿Qué impacto tiene en los procesos académicos una escritura que parta de la subjetividad para llegar a la literacidad académica? ¿De qué manera las prácticas de enseñanza de la literatura se constituyen en un escenario posible de evaluación formativa? ¿Cómo el maestro de literatura se convierte en puente para que los estudiantes puedan vivir, habitar la literatura desde su experiencia cotidiana?

Referencias bibliográficas

- Altet, M. (2005). *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Areiza, E., y Betancur, D (2015). *Tras los hilos de Ariadna. Memorias y experiencias de formación en los laberintos de la literatura*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7 (15), 151-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281038613010.pdf>
- Barbero, J. (1998). *Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Bárcena, F. (2016). *En busca de una educación perdida*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson educación.
- Berrío, K. y López, J. (2016). *Resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura en el Bajo Cauca: un río de voces* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Bajo Cauca, Colombia.
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Bolívar, A., Domingo, J y Fernández, M. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Serie Materiales Auxiliares de Clase/Investigación, núm. 2. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/286623877_La_investigacion_biografico-narrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf

- Bombini, G. (2001). *La literatura en la escuela. Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura.* Recuperado de <https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/04/bombini-gustavo-la-literatura-en-l>
- Bombini, G. (2001). *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva.* Ponencia expuesta en el Congreso de "prácticas docentes", Facultad de Filosofía y Humanidades- Universidad de Córdoba.
- Bombini, G. Labeur, P (2013). *Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica.* Bogotá. Colombia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782069.pdf>
- Borgani, C. Santos, Mariano. (2016). *La planificación de las prácticas en la residencia en Historia: el guion conjetural.* Segundas Jornadas Nacionales Didáctica y Didácticas. La didáctica como campo disciplinar y como práctica situada: desplegando sentidos acerca de la enseñanza 10, 11 y 12 de agosto de 2016. Recuperado de <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/4226/1/2016%20-%20E1%20guion%20conjetural.pd>.
- Boughey, C. (2000). *Multiple Metaphors in an Understanding of Academic Literacy.* Teachers and Teaching: Theory and Practice.
- Camps, A. (2002). *Hablar en clase, aprender lengua.* Revista Aula de Innovación Educativa vol: 111, p. 6-10 maig 2002. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablarenclase.pdf>
- Cárdenas, A. (1999). *El enfoque semántico-comunicativo: bases y proyecciones.* Revista Enunciación 1999-04-00 vol: nro:3 pág:23-30. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2425/3353>

- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castaño, A. Montoya, C. (2013). *Pinocho, una novela en el aula de transición: Aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales* (tesis de maestría). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural* (tesis de pregrado). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante en Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gamboa, A. A., Muñoz, P. A., y Vargas, L. (2016). *Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 12(1), 53-70. Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana12\(1\)_4.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana12(1)_4.pdf)
- García, E. (2000). *Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo*. México: Secretaría de educación y cultura del estado de Chihuahua.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/giroux/Los%20Profesores%20como%20Intelectuales.pdf>
- González, M ., y Caro, M. T. *Didáctica de la literatura. La educación literaria*.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Institución Educativa de Jesús. (2017). *Plan de área de lengua castellana*. Documento sin pie de imprenta.

- Institución Educativa Escuela Normal Superior Sagrada Familia. (2017) *Plan de área de lengua castellana*. Documento sin pie de imprenta.
- Leibrandt, I. (2007). *La didáctica de la literatura en la era de la medialización*. Espéculo: Revista de estudios literarios, Universidad Complutense de Madrid.
- Jarauta, B. (2017). *La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21(1), 103-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/567/56750681006/>
- Jurado, F. (2004). *Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clase*. Bogotá: Asociación Colombiana de Semiótica.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lluch, G. (2012). *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en secundaria*. Madrid: Fundación SM.
- MaCourt, F. (2006). *El profesor*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Martínez, Z., y Murillo, A (2013). *Concepciones de la didáctica de la literatura Colombia durante los últimos diez años*. Revista grafía. Vol.10, N°1 -enero-junio 2013. Recuperado de http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/grafia10/10.pdf
- Mélich, J. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anphropos.
- Mendoza, F. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. España: Pearson Education.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115*. Bogotá: Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencia*. Bogotá: Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Documento guía- Evaluación por competencias. Docentes de básica secundaria y media-Humanidades y Lengua Castellana*. Bogotá.

Moje, E. (2010). *Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿cuáles su relación con el conocimiento?*. En López, M., y Pérez, C. (Ed), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 67) México, D.F.: Plaza y Valdés Editores, 2010.

Ortiz, E. (2018). *Dos perspectivas de abordajes sobre la identidad docente: la literatura y la voz de los maestros* (tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

Pérez, J. (2014). *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2014). *¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura?* Enunciación, 19(1), (enero-junio 2014)

Petit, M. [Entre Comillas]. (2015, agosto 11). *Las palabras habitables (y las que no lo son)* [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/jSRgCqFgWU4>.

Quiroz, A., Velásquez, A., García, B y González, S. (s.f.). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Recuperado de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf

Rodríguez, E. (2013). *Escritos en la corteza*. España: Alfaguara.

- Reyes, J. (2007). *Teoría y didáctica del género terror*. Bogotá: Magisterio.
- Riquelme, A., y Quintero, J (2017). *La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte*. Revista reflexiones. Vol. 96 (2) -julio-diciembre 2017. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v96n2/1659-2859-reflexiones-96-02-93.pdf>
- Robledo, B. (2011) *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Bogotá: Lugar editorial.
- Saramago, J. (1980). *Viaje a Portugal*. España: Alfaguara
- Secretaria de Educación para la Cultura. (2007). *Maestros para la vida*. Medellín: Artes y Letras.
- Silveira, E. (2013). *La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza Discusión acerca la enseñanza de la lectura*. Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 4, N° 19, 2013, Montevideo (Uruguay). Recuperado de https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/13568/1/cuad_19_cap5.pdf
- Vásquez, F. (1999). *Avatares. Analogías en búsqueda de la comprensión de maestro*. Universidad Javeriana: Departamento de comunicación.
- Vásquez, F. (2004). *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Signo y pensamiento N° 34 (XVIII). Universidad Javeriana: Departamento de comunicación, 1999.
- Vásquez, F. (2006). *La enseña literaria*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Colombia.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Serres, M. (1988). *La légende des anges*. Paris: Fayard.

Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zavala, V., Niño, M y Ames P (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, V. (2009). *¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior, en Judith Kalman y Brian Street (eds), Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México DF: Siglo XXI.

Anexos

ANEXO 1

GUION CONJETURAL I

NOMBRAR ES EL REFLEJO DE MI IDENTIDAD

Nuestro propósito es acercar a los estudiantes a la construcción de una narrativa para nombrar el portafolio de literatura, en la cual se puedan develar aspectos imaginarios y de identidad propios de los chicos.

Con antelación solicitaremos a los estudiantes unos materiales y recursos (hojas de block, marcadores, lápices, colores) para el trabajo en la clase de literatura, que nos permitirán la construcción de identidades a partir de relatos y nombramientos a los mismos.

Iniciaremos esta sesión de clase con el texto, “La uva y el vino “de Eduardo Galeano; la elección de este no fue casualidad o por una búsqueda intencionada, este relato llegó a nosotras en la presentación de avances de trabajos de investigación de la línea *Enseñanza de la lengua y la literatura* mediante el coloquio planteado por la misma para presentar claridades acerca del ejercicio académico que venimos realizando al respecto. Este texto fue una provocación para nosotras y así quisimos llevarlo al aula como una posibilidad para que los estudiantes puedan contar por medio de las palabras lo que ellos son, sienten y configuran.

“La uva y el Vino” de Eduardo Galeano.

Un hombre de las viñas habló, en agonía, al oído de Marcela. Antes de morir, le reveló un secreto: -La uva -le susurró- está hecha de vino. Marcela Pérez Silva me lo contó, y yo pensé: si la uva está hecha de vino, quizá nosotros somos las palabras que cuentan lo que somos.

Después de la lectura del texto anterior, abocaremos a los estudiantes a que hablen de las impresiones que les deja el relato. Podremos ir guiando el conversatorio con preguntas como: ¿qué es la palabra? ¿Qué permite la palabra? ¿De qué manera las palabras

pueden contar lo que somos? ¿Cómo apropiarnos de las palabras? Seguidamente, hablaremos de las implicaciones de las palabras en el contexto escolar en el que se desenvuelven, de la utilidad de las mismas para expresar sentimientos, decires, opiniones; además de cómo hay algunas palabras que nos designan, que nos permiten una construcción social y de un yo dialógico; las palabras que aunadas nos posibilitan la creación literaria, imaginaria, una polifonía de voces en un entramado de historias.

A partir de esos sentires, recogeremos en una conclusión la importancia de las palabras como el reflejo del alma, del pensamiento, de las experiencias. Al respecto, es posible que los estudiantes nos puedan hablar de la facilidad de la fluidez de las palabras de manera oral más que escrita, enunciar que anteriormente la palabra oral era un compromiso, un honor. También, hay palabras muy complejas de las cuales no conocemos su significado y por no saberlo es difícil contextualizar lo que se lee o se escribe. Por leer poco no conocemos el significado de muchas palabras, nos perdemos conocer información que se presenta en diferentes medios y discursos, se nos limita el acceso a otras narrativas, fuentes, otros mundos posibles. Además cómo el desconocimiento de las palabras nos limitan el acercamiento a una comunidad, a grupos cercanos a nuestro contexto y la interacción con los mismos.

Posteriormente les contaremos que vamos a utilizar las palabras para nombrar el portafolio narrativo de literatura, es decir, cada uno de ellos elegirá un nombre o una expresión que lo identifique y también a su portafolio, haciendo énfasis en que el nombrar es una posibilidad de apropiarse, empoderarse de sus pensamientos, identificarse frente a los otros, reconocer la otredad, construir su subjetividad y por ende transformar sus prácticas discursivas; les permite además, mostrar la autenticidad, y a su vez reflejar su interior en aquello que hace parte de cada uno y en el cual puede incluir sus narrativas con relación a lo que les llama la atención de las clases y las temáticas abordadas, poner en tensión también lo que no les satisface y que por medio de sus relatos lo puedan expresar. Para esta construcción, les daremos el siguiente ejemplo:

Mi portafolio se puede llamar “Mixturas”, por ser la mezcla de todos los sentires, pensamientos e ideas aflorados durante las clases de literatura. Esa mixtura tiene una polifonía de voces que contarán sobre aquellos momentos que más me llamaron la atención de la clase, cuáles no y por qué. Además, va a ser una mezcla exótica de voces de autores mezcladas con mis opiniones, de texto, de imaginación, ficción y aventura...

A raíz de la propuesta, los estudiantes podrán definir nombres a partir de sus intereses, emociones, motivaciones, vivencias o con quién se sienten identificados; muchos lo centrarán en personajes de televisión, artistas, famosos, futbolistas, o crearán un nombre conformado por diferentes sílabas que les recuerde algo o alguien, o también lo podrán hacer desde un sentimiento particular que estén viviendo en ese instante.

El nombrar el portafolio de literatura también debe conllevar a escribir una narrativa de este, es decir, los chicos deberán escribir el porqué de la elección de esta palabra o palabras para nombrar lo que ellos son y lo que los identifican o quieren ser y proyectan a futuro. Para este propósito es trascendental la narrativa expresada desde la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción, y como una forma de fabricar realidad valorando al ser desde todas las dinámicas de su esencia, teniendo en consideración su experiencia individual que está impregnada de la dinámica social que permite la construcción de saberes alrededor de un juego dialógico de las subjetividades, parafraseando a Bolívar (2002), para la construcción de una narrativa es necesario poner en juego la experiencia y visibilizarla a través del relato. Es decir, la narrativa se convierte en la manera de evidenciar la realidad y la pone de manifiesto a través del relato.

También podremos encontrar, nombres de algunos chicos que surgirán de la imaginación y que no tienen relación necesariamente con aspectos físicos o gustos personales.

Finalmente, les diremos a los chicos que mantengan en secreto su nombre y el respectivo relato a las palabras elegidas, puesto que antes de finalizar el ejercicio investigativo se hará un compartir de portafolios en un picnic de narrativas. Lo anterior, nos

lleva a situarnos en un ejercicio de creación literaria a través de la palabra escrita y esta cobra importancia en la medida en que los estudiantes la hacen consciente, la llevan a cabo cotidianamente, la exploran y parten de ella para expresar sus sentires.

ANEXO II

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA USO PEDAGÓGICO DE IMÁGENES, AUDIOS, VIDEOS Y DATOS PERSONALES DE ESTUDIANTES MENORES DE EDAD

Yo _____ identificado (a) con cédula de ciudadanía N° _____ expedido en _____, autorizo publicar y divulgar imágenes, datos personales donde se proteja la identidad real, voces, fotos, sonidos y videos, entre otras, a manera de registro biográfico y narrativo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las cuales participa mi hijo (a), en el marco del proyecto de investigación “*Tensiones en la didáctica de la literatura en educación media: un acercamiento al relato de prácticas de enseñanza desde la literacidad*” desarrollado por las profesoras Johanna Mildrey Moreno Zapata de la I. E. Escuela Normal Superior Sagrada Familia de Urrao y María Eugenia Lora Higueta de la I. E de Jesús de Concordia. La investigación está relacionada con propósitos académicos en el área de Humanidades y Lengua Castellana, y sus datos serán usados con fines pedagógicos e investigativos, expuestos en medios de comunicación escritos y audiovisuales, textos de divulgación científico- pedagógico y los que pudieran desarrollarse a futuro.

Solidariamente autorizo publicación, copia y divulgación de la información, atendiendo a la protección de la identidad real de mi hijo (a), entendiendo que son accesibles a cualquier persona con posibilidad de ver publicaciones electrónicas y el contenido físico del proyecto.

Nota: se insiste en que el material a utilizar solo tiene propósitos de difusión pedagógica y académica; en el momento en que se requiera la modificación o supresión de sus imágenes, bien se puede realizar y estas no volverán a ser utilizadas en futuras publicaciones.

Para constancia,

Lugar: _____

Firma acudiente: _____

CC: _____

ANEXO III

Planeación grupo focal

GRUPO FOCAL I

1. Objetivos

Objetivo(s) de la investigación
Describir las maneras como las prácticas de enseñanza de la literatura en el contexto específico de dos maestras en ejercicio se constituyen como experiencias enmarcadas en nuevos estudios de literacidades.
Comprender la incidencia que tienen las prácticas de enseñanza de lectura y escritura literaria en la configuración de nuevos escenarios didácticos para la literatura en dos instituciones educativas del suroeste antioqueño.
Objetivo(s) grupo focal
Recolectar información respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la literatura efectuadas por las maestras en el proceso de investigación y en contraste con aquellas que se han dado a lo largo de la formación académica de los estudiantes.

2. Identificación del moderador

Nombre del observador	Nombre del moderador
	Johanna Mildrey Moreno Zapata María Eugenia Lora Higueta

3. Participantes

Lista de asistentes Grupo focal
Laura Isabel Jiménez García.
Dina Marcela Sepúlveda Herrera.
Jaquelin Castaño Hernández
Esneider Uribe Giraldo
Mariana Vargas Hernández
Valeria Castillón Salazar.
Tatiana Pérez Uribe



Scanned with
CamScanner

Yuliana Marcela Pérez Urrego.
Mariana Montenegro Taborda
Estefanía Flórez Serna.
Laura Cristina Serna Cuartar.
Jenny I. Castañeda Moreno.
Mona Fernanda Guano Quintero
Laura Moreno Vélez

4. ¿Has escuchado historias de romances que se dieron a través de cartas?

¿Alguien te ha escrito cartas? ¿Con qué finalidad?

¿Has enviado correspondencia?

¿Cuáles son las partes de la carta?

Elaborar una carta en la cual le cuentes a las maestras cómo te han enseñado la clase lengua castellana en todos los niveles de escolaridad, cómo ha sido el acercamiento a la literatura y los libros. ¿Cómo ha sido la experiencia actual con la clase de literatura? Contar anécdotas de estos procesos.



Scanned with
CamScanner

ANEXO IV

Nombres de portafolios

NOMBRE DEL PORTAFOLIO
Estate
Felicidad
Rebecca
With Love
Potica
Neymar Jr
Futbol
la magia de leer.
Imaginación.
El navegador. (Tu pirata soy yo)
Fejemado.
Hundele.
Wos
Mundo.
Inefable
Coctinea
Ellen Church
Cache
Narnia.
Antonieta Josepha.
Rober
Astro
Avian
El prestigio
Karla
Biggie
Nadia.
Dreams
Maria Celeste. → Pep Guardiola

ANEXO V

Colcha de retazos



ANEXO VI

Sábana categorial

Codificación de colores por categoría

Papel del maestro: **rojo**

Subjetividad: **azul**

El aula como espacio para vivir la literatura: **verde**

La evaluación en la literatura: **morado**

El cuerpo que cuenta su historia: **rosado**

AUTORREGISTRO 1

María Eugenia Lora Higuera

TRANSCRIPCIÓN	CATEGORÍA A PRIORI	CATEGORÍA EMERGENTE	ANÁLISIS	REFERENTE
<p>FECHA: 11 de febrero de 2019 TERTULIA DIALÓGICA LITERARIA</p> <p>Esta aventura inicia a las puertas del año escolar 2019, le he pedido a los estudiantes que lean el cuento de José Saramago “ La isla desconocida”, y subrayen todo aquello que les llama la atención. Anterior a este planteamiento, les comenté a lo</p>	Didáctica de la literatura	<p>Maestro de literatura: oferta identitaria para el otro.</p> <p>El papel de la literatura en la construcción de la subjetividad, facilitadora de la expresión de sentimientos, pensamientos. Motivadora de participación.</p> <p>El aula como espacio.</p>	<p>En este espacio, que era nuevo para los estudiantes, se pudo ver en ellos motivación, compromiso; incluso querían participar en varios momentos, se quejaban cuando alguien leía lo que ya tenían señalado, pero también se daban cuenta de que habían argumentado desde otra perspectiva.</p>	<p>Parafraseando a Ricoeur (1995), no se trata de leer literatura por placer, o de leer por leer, debe haber un pretexto que permita superar los deseos primarios para llegar a comprensiones más complejas de sí mismo y de la sociedad.</p> <p>La trama narrativa de obras aboca al concepto de</p>

<p>estudiantes que este cuento era la metáfora utilizada en mi proceso de maestría y que era la línea de sentido que iba a recorrer como un río todo lo escrito.</p> <p>Los estudiantes con antelación, leyeron el cuento y trajeron a la clase sus apuntes para sustentar las citas extraídas, muchos de ellos lograron respaldar sus pensamientos en otros autores. La dinámica para la socialización de esta lectura se dio a través de las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL), esta metodología permite establecer unos acuerdos para la realización de la misma, estos son : escucha activa, respeto por las opiniones, turno de la palabra, intervenciones concretas y diálogo igualitario.</p> <p>Posterior a establecer los acuerdos, se asignaron unos turnos de participación y se apuntaron en el tablero, al igual, que se daba un espacio</p>			<p>Ahora bien, como se mencionó anteriormente, los estudiantes estuvieron muy motivados en la realización del proceso de lectura y posterior socialización de las impresiones, perspectivas y aprendizajes. Se evidenció en la mayoría de las apreciaciones que sienten temores e inseguridades con relación a la vida universitaria o con las incertidumbres que tienen porque quizá no posean los recursos necesarios para llegar a la universidad, fue un espacio donde los estudiantes desnudaron su alma y su sentir sin temor a ser juzgados.</p> <p>Después de la implementación de este ejercicio literario, algunos estudiantes dieron su opinión con respecto a la actividad, algunos manifestaron que era un ejercicio muy llamativo, que les permitía expresarse sin temor a los</p>	<p>experiencia como lo ha desarrollado Jorge Larrosa (2006), en particular, a los principios de subjetividad, reflexividad y transformación que derivan de ella. De subjetividad, porque el lugar de la experiencia es el sujeto; de reflexividad, porque la experiencia supone un movimiento de ida y de vuelta, de salida de sí mismo hacia el encuentro con un acontecimiento que es de una radical alteridad; de regreso, pues tal acontecimiento tiene efectos en lo que se es, se piensa, se quiere y se siente (p. 45); y de transformación, porque la experiencia da otras formas a las palabras, ideas y sentimientos del sujeto, que se dispone en su vulnerabilidad y sensibilidad a su propia metamorfosis.</p>
---	--	--	--	---

<p>para dos intervenciones con relación a lo dicho por su compañero y hacer preguntas o ampliar lo planteado en ese turno. En este espacio, que era nuevo para los estudiantes, se pudo ver en ellos motivación, compromiso; incluso querían participar en varios momentos, se quejaban cuando alguien leía lo que ya tenían señalado, pero también se daban cuenta de que habían argumentado desde otra perspectiva.</p> <p>Ahora bien, como se mencionó anteriormente, los estudiantes estuvieron muy motivados en la realización del proceso de lectura y posterior socialización de las impresiones, perspectivas y aprendizajes. Se evidenció en la mayoría de las apreciaciones que sienten temores e inseguridades con relación a la vida universitaria o con las incertidumbres que tienen porque quizá no posean los recursos necesarios</p>			<p>juzgamientos, era una experiencia diferente de clase. Les gustó el texto en la medida en la que pudieron sentirse identificados con el personaje de la historia, situarse en la búsqueda no solo de un barco en símil con el cuento. Algunos también manifestaron que las clases así eran mejores, que la clase de literatura era un momento que no se podía desaprovechar ni dejar de implementar cada semana.</p>	<p>La experiencia de la lectura está vinculada con las propias búsquedas, con las preguntas que trabajan en cada sujeto (Zuleta, 2010, p.),</p> <p>La experiencia de la lectura es absolutamente singular; de ahí que un texto literario pueda ser para un sujeto una experiencia de transformación mientras que para otro represente solo un libro más que llega a engrosar su enciclopedia cultural (Areiza y Betancur, 2014, p. 6)</p> <p>El poder de agenciar que tiene el maestro para crear las condiciones de posibilidad que permitan vivir la lectura como una experiencia y con ello redescubrir a sus estudiantes en las posibilidades del devenir.</p> <p>Las distintas posibilidades que permite la literatura admiten una única condición y es que se abra un</p>
---	--	--	--	--

<p>para llegar a la universidad, fue un espacio donde los estudiantes desnudaron su alma y su sentir sin temor a ser juzgados.</p> <p>Con relación al texto leído, es necesario aclarar que fui yo quien escogí el texto, primero como pretexto para iniciarlos en la tertulia, segundo para contarles la incidencia y papel participativo de ellos en el proceso de investigación y, tercero, para que comprendieran la metáfora que hace parte de la escritura de la tesis, es decir, si ellos son parte activa de este.</p> <p>Después de la implementación de este ejercicio literario, algunos estudiantes dieron su opinión con respecto a la actividad, algunos manifestaron que era un ejercicio muy llamativo, que les permitía expresarse sin temor a los juzgamientos, era una experiencia diferente de clase. Les gustó el texto en la medida en la que pudieron</p>				<p>espacio de lectura e interpretación en las propias aulas escolares. La lectura silenciosa, la lectura compartida, la lectura dramática, la relectura, la lectura sin afanes: que se detenga en el detalle, que sopesa cada palabra y que, como catador de vino, permita a cada lector saborearla. El maestro acompaña esta lectura desde su experiencia y memoria literarias, pero también en el ejercicio de dar de leer, es decir, regalar desde la orquesta de su garganta una seductora melodía para conducir a sus alumnos, como el flautista de Hamelín, hacia los lugares más insospechados de la imaginación humana. (Areiza y Betancur, 2014, p. 9)</p>
--	--	--	--	---

<p>sentirse identificados con el personaje de la historia, situarse en la búsqueda no solo de un barco en símil con el cuento. Algunos también manifestaron que las clases así eran mejores, que la clase de literatura era un momento que no se podía desaprovechar ni dejar de implementar cada semana.</p> <p>Luego de la socialización, los estudiantes realizaron un taller práctico en el cual pudieron establecer semejanzas, relaciones y demás, entre lo leído y su vida cotidiana. Posteriormente, cada uno elaboró un mapa de sueños en el cual por categorías como se muestra en las fotos, pudieron establecer sus añoranzas, temores, ideales, entre otros. Las preguntas a resolver fueron:</p> <p>a. ¿Qué relación hallas entre el rey descrito en la historia y nuestro sistema gubernamental, teniendo en cuenta tu proyecto personal?</p>				
--	--	--	--	--

<p>b. ¿Cómo relacionas “la isla desconocida” con tus proyectos a futuro?</p> <p>c. ¿Qué tipo de puertas encuentras a la hora de emprender el viaje?</p> <p>d. ¿Qué razones pueden detenerte o impedir que zarpes en tu propio barco?</p> <p>e. ¿A qué crees que se refiere la siguiente frase dicha en la historia: “Gustar es probablemente la mejor manera de tener, ¿tener debe de ser la peor manera de gustar”?</p> <p>f. En términos del mundo de lo onírico (los sueños y sus posibles significados), ¿qué crees que representa o significa el sueño del dueño del barco?</p> <p>g. Por último, ¿qué entiendes sobre la expresión: “El mar no enseña a navegar”?</p> <p>En la clase posterior a ésta, se socializaron las preguntas, algunos no quisieron participar por lo privado de algunas respuestas, otros mostraron su mapa de sueños y</p>				
---	--	--	--	--

<p>hablaron de la experiencia que habían tenido en esta actividad.</p> <p>Ahora bien, al terminar de desarrollar este guión conjetural, me empiezan a surgir algunas preguntas con relación al papel que juego como docente de literatura, que medio entre ellos y los libros, las lecturas, ¿cuál será la forma más efectiva de volverlos buenos lectores? ¿Será que en algunas ocasiones subestimo sus alcances e intereses, temores y ansiedades? ¿Cómo quedaron ellos después de haber abordado una obra como esta? ¿Sus vidas volverán a ser iguales? ¿Qué fibras logró tocar esta historia?</p>				
---	--	--	--	--