

**LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA: DIVERSIDAD DE  
PRÁCTICAS, MULTIPLICIDAD DE SENTIDOS**

**JESÚS PÉREZ GUZMÁN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN: SOMOS PALABRA: FORMACIÓN Y  
CONTEXTOS**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA  
LITERATURA**

**SECCIONAL SUROESTE**

**2014**

**LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA: DIVERSIDAD DE  
PRÁCTICAS, MULTIPLICIDAD DE SENTIDOS**



**JESÚS PÉREZ GUZMÁN**

Tesis presentada para optar al título de Magister en Educación

Asesora: Profesora Érica Areiza Pérez

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: SOMOS PALABRA: FORMACIÓN Y CONTEXTOS

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

SECCIONAL SUROESTE

2014

**Nota de aceptación:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Medellín, enero de 2014**

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi asesora Érica Areiza por su profunda confianza  
y sus orientaciones oportunas

A todos los docentes que a través de los diferentes cursos en la Maestría  
han nutrido con sus valiosos aportes este trabajo de investigación

Gracias a: Mauricio Múnera, Gloria Zapata, Pedro Agudelo,

Hilda Mar Rodríguez, Leandro Garzón, Mauricio Pérez

y Gloria Rincón.

Y agradezco a los colegas de las tres instituciones educativas  
que hicieron posible esta investigación, al abrir las puertas de sus aulas  
y al disponer de su tiempo para dialogar en torno a la enseñanza de la literatura.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>APERTURAS.....</b>	<b>8</b>
<b>UN ACERCAMIENTO A LA PROBLEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.....</b>	<b>10</b>
1.1 <i>Tránsitos por el pasado y presente de la enseñanza de la literatura: una revisión necesaria</i>	10
1.2 <i>Apuestas y sentidos: el qué y el para qué de esta investigación</i> .....	30
1.3 <i>De los caminos recorridos en este viaje investigativo</i> .....	36
<b>MIRADAS, CONFIGURACIONES Y ABORDAJES: A PROPÓSITO DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA.....</b>	<b>41</b>
2.1 <i>Modos de organización didáctica</i> .....	43
2.1.1 Organización didáctica por actividades .....	43
2.1.2 Organización didáctica por secuencias .....	44
2.1.3 Secuencias didácticas a partir del diálogo entre áreas .....	46
2.1.4 Organización de la literatura por periodos literarios.....	48
2.2 <i>Selección de obras: entre el canon y los gustos personales</i> .....	52
2.3 <i>Estrategias para el acercamiento de los jóvenes a la literatura</i> .....	56
2.4 <i>Qué hacer con una obra: tipos de análisis propuestos</i> .....	62
2.5 <i>A modo de cierre</i> .....	67
<b>¿PARA QUÉ LEER?: ACERCAMIENTOS A LOS SENTIDOS DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA .....</b>	<b>72</b>
3.1 <i>La literatura desde una mirada instrumental</i> .....	75
3.2 <i>La lectura como experiencia</i> .....	79
3.3 <i>La literatura nos da mundo</i> .....	81
3.4 <i>La literatura figura el pensamiento</i> .....	82
3.5 <i>Afinación de la experiencia estética</i> .....	84
3.6 <i>La literatura como posibilidad de descubrimiento y construcción de sí mismo</i> .....	86
3.7 <i>La literatura como posibilidad de configurar sujetos críticos</i> .....	88
3.8 <i>Consideraciones finales</i> .....	89
<b>EPÍLOGO: DE REGRESO A ÍTACA .....</b>	<b>94</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>98</b>

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1: Revisión de trayectos en la enseñanza de la literatura .....</i>	11
<i>Ilustración 2: Revisión de trayectos investigativos en la enseñanza de la literatura .....</i>	21
<i>Ilustración 3: Mapa de recorrido Medellín Ciudad Bolívar.....</i>	31
<i>Ilustración 4: Metodología de investigación.....</i>	36
<i>Ilustración 5: Modos de organización didáctica que se privilegian en los Casos estudiados.....</i>	43
<i>Ilustración 6: Criterios para seleccionar las obras en los Casos estudiados.....</i>	52
<i>Ilustración 7: Estrategias que se privilegian en cada uno de los tres Casos.....</i>	57
<i>Ilustración 8: Tipos de análisis que prevalecen en el contexto estudiado .....</i>	62
<i>Ilustración 9: Sentidos de la literatura en la escuela .....</i>	74

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Resumen de los paradigmas que orientaron la de enseñanza de la literatura durante el siglo XX</i> .....	14
<i>Tabla 2: Síntesis de las concepciones sobre la enseñanza de la literatura que se desprenden de las políticas educativas para el área de lenguaje en Colombia.</i> .....	20
<i>Tabla 3: Síntesis de las miradas, configuraciones y abordajes de la enseñanza de la literatura en los grados once</i> .....	42

## APERTURAS

Esta investigación que se tejió a lo largo de tres años, tiene como propósito aportar a la problematización y comprensión de las prácticas de enseñanza de la literatura en un contexto concreto: los grados once de las tres instituciones educativas públicas urbanas del municipio de Ciudad Bolívar; así pues, dicho trayecto investigativo se desplegó a través de la siguiente pregunta orientadora: ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza de la literatura que se configuran y con qué intencionalidad se aborda el hecho literario en el grado undécimo? Esto con el fin de develar la epistemología de las prácticas de enseñanza de la literatura en contextos concretos y reales, de construir una reflexión sobre ese quehacer cotidiano, de valorar la experiencia como fuente de conocimiento.

Para cumplir con el objetivo de la problematización de las prácticas de enseñanza de la literatura en un contexto situado, configuré el proyecto en tres capítulos. En el primero presento el trayecto recorrido para construir la situación problemática, construcción que empieza focalizando la realidad a investigar, seguidamente de un rastreo de voces de autores que han pensado el asunto de la enseñanza de la literatura en la escuela en los ámbitos global, nacional y local; pasando por la descripción del contexto en el cual se llevó a cabo la investigación, los objetivos que guiaron el trabajo y las razones por las cuales lo considero pertinente y necesario, hasta llegar a la presentación de la ruta metodológica que seguí para recoger y procesar la información.

El segundo capítulo comprende todas aquellas miradas, configuraciones y abordajes de la enseñanza de la literatura en la escuela, develadas a través de diferentes estrategias de investigación presentes en la ruta metodológica (observaciones, entrevistas semi estructuradas, análisis documental y encuestas). Así consolidé un capítulo donde reflexiono sobre los modos de organización del componente literario del grado once de las instituciones educativas focalizadas, sobre los criterios en los que se basan los docentes para seleccionar las obras literarias que son llevadas a la clase, de las estrategias de acercamientos que se implementan para posibilitar el encuentro del estudiante con el texto, de los tipos de análisis que se privilegian en la cotidianidad de las aulas, hasta finalmente culminar con unas conclusiones que recogen lo tratado en el capítulo, resaltando en especial



algunas prácticas de enseñanza que se vienen tejiendo en esa realidad escolar estudiada y que tienen la intencionalidad, ya no de informar sobre literatura, sino de consolidar en el estudiante una verdadera formación literaria.

En el tercer capítulo abordo una cuestión trascendental para la enseñanza de la literatura: ¿para qué la literatura en la escuela? Dicho interrogante me condujo a develar sentidos, concepciones, imaginarios, funciones... atribuidos a la literatura por parte de profesores y estudiantes que van desde lo instrumental y utilitario hasta las posibilidades que ofrece como construcción cultural autónoma. Este tejido reúne múltiples voces: la de docentes y estudiantes con sus saberes y experiencias; la voz que emerge de la praxis misma; la de diversos autores que alimentan la comprensión de los sentidos y por supuesto, mi voz como maestro investigador que orquesta esta polifonía.

Finalmente, culmino este trabajo con un epílogo que además dejar abiertos nuevos caminos a otras indagaciones; me narro como docente y como investigador al describir lo que significó para mí este viaje, al dar cuenta de esas transformaciones que ha dejado esta experiencia en mis pensamientos, en mi lenguaje, en mis sentimientos, con relación a la enseñanza de la literatura.

No queda más que invitarlos para que hagan este viaje conmigo y asistan a la problematización de ciertas prácticas en la enseñanza de la literatura en un contexto específico.

## CAPÍTULO I

---

### UN ACERCAMIENTO A LA PROBLEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

Cualquier reflexión sobre el sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura habrá de incorporar hoy esta nueva mirada, una mirada –me atrevo a decir– más sensible y más preocupada porque la enseñanza sea una tarea posible aun en los contextos más desfavorables.

Gustavo Bombini

#### *1.1 Tránsitos por el pasado y presente de la enseñanza de la literatura: una revisión necesaria*

Antes de presentar los antecedentes, considero pertinente esbozar el asunto que guió la presente indagación. Esta investigación surge de la necesidad de problematizar las prácticas de enseñanza de la literatura y los sentidos desde los cuales ésta es abordada en los grados once de las tres instituciones públicas urbanas del municipio de Ciudad Bolívar, entendiendo por problematizar una actitud interpretativa fundada en la explicación y comprensión del quehacer del maestro; esto con el fin de saber más sobre los modos de enseñar literatura de manera situada, de hacer epistemología de la práctica, es decir, de que a la experiencia se le conceda ese estatus de conocimiento, de tal suerte que a partir de ésta, se alienten reinvencciones, cambios, transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literatura, lo que a su vez permite dar pasos hacia la consolidación de una didáctica de la literatura.

Así, para darle un asidero al problema de investigación revisé algunos trayectos de orden teórico, legales e investigativos relacionados con la enseñanza de la literatura en la escuela. Los primeros me permitieron un acercamiento a los diferentes paradigmas de enseñanza de la literatura que se consolidaron a lo largo del siglo XX; los segundos ilustran el panorama que se ha tejido en Colombia a partir de las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y sus lineamientos y enfoques en relación con la enseñanza de la literatura. Los últimos presentan diferentes investigaciones relacionadas con la enseñanza de la literatura como práctica situada.

El siguiente esquema ilustra la revisión realizada a esos trayectos de orden teórico, legal e investigativo:



*Ilustración 1: Revisión de trayectos en la enseñanza de la literatura*

Comencemos la revisión de esos trayectos que se han consolidado alrededor de la enseñanza de la literatura en la escuela a lo largo del tiempo. De acuerdo con autores como Sánchez (2003) y Mendoza (2004), se pueden distinguir tres grandes momentos en la manera como la escuela ha abordado el componente literario, ellos son: un paradigma historicista, un paradigma basado en la poética del texto y un paradigma centrado en la poética del lector.

El paradigma historicista o poética del autor es descrito por Mendoza (2004) como un modelo de corte positivista, donde el autor y las condiciones de su contexto socio – histórico son los criterios que fundamentan el estudio literario en la escuela. Por tanto, enseñar literatura en esta mirada equivale a enseñar historia literaria, entendida como un conjunto de contenidos de carácter descriptivo a modo de enumeración enciclopédica para ser aprendidos y repetidos memorísticamente: datos sobre autores, obras, fechas, movimientos y escuelas literarias, épocas, géneros, recursos estilísticos. En cuanto a la lectura, en muchas ocasiones no hay acceso directo a los textos mismos y cuando lo hay son fragmentos supeditados a fines lingüísticos (ejemplos del uso correcto del idioma, del buen escribir, del buen decir), moralistas (lecturas bellas, edificantes, ejemplarizantes) o patrióticos (exaltar y cultivar un creciente nacionalismo).

Del paradigma formal o poética del texto, podemos decir que se consolida con las teorías literarias formalistas y estructuralistas y su interés está centrado exclusivamente en el texto. Esta concepción, comparada con la anterior, permite la lectura directa de mayor cantidad de obras en el aula, pero con el único fin de hacer análisis descriptivos a través del “comentario de textos” que se agotan en la identificación de aspectos textuales internos como: argumento o síntesis de la obra, caracterización de personajes principales y secundarios, tiempo, espacio, narrador; igualmente hay una fuerte tendencia hacia la identificación del lenguaje figurado o lo que los formalistas denominaron la “literariedad”: ese uso enajenado del lenguaje ordinario y el desvío expresivo de las formas más habituales del habla cotidiana al servicio de la construcción de la poeticidad de los textos (Jakobson, 1963). Y en algunos casos la literatura también es puesta al servicio de análisis estrictamente gramaticales, esto es, utilizar novelas, cuentos o poemas para señalar en ellos sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, adverbios o clases de oraciones con sus diferentes complementos.

Por otro lado, el asunto de la comprensión desde este paradigma es limitada y unívoca, ya que al texto se le atribuye una sola interpretación correcta; y para llegar a ella, según lo señalado por Sánchez (2003) basta que el lector haga una simple adición de componentes semánticos aislados unos de otros, porque se piensa que el sentido está del lado del texto y no del sujeto receptor.

Por su parte el paradigma interpretativo o poética del lector recoge los aportes de nuevas teorías literarias que se consolidaron en las últimas cuatro décadas del siglo pasado. Entre las más determinantes están: la estética de la recepción, la semiótica, la pragmática literaria y la hermenéutica. Dicha concurrencia de teorías, lejos de constituirse en una incoherencia teórica, se traduce en su potencial, al permitir múltiples miradas sobre el texto literario.

Sánchez (2003) sintetiza las implicaciones de este modelo de la siguiente manera:

(...) le reporta al alumno las ventajas específicas de construir significados a través de la experiencia estética, se pone el acento en la formación de hábitos de lectura y, en consecuencia, se le otorga importancia al placer que han de procurar los textos tanto en la infancia como en la adolescencia. Se comienza pues, a tener en cuenta los horizontes de

expectativas de los jóvenes estudiantes así como sus enciclopedias culturales específicas. (p. 324-325).

En esta cita vale la pena profundizar en varios asuntos: el lector como constructor de significados, la formación de hábitos lectores, el placer estético y los horizontes de expectativas de los estudiantes. En cuanto al lector, este modelo le da toda la importancia centrándose en su participación activa, en la experiencia directa y personal con la lectura, fomentando la interacción y comunicación literaria, con el fin de que se implique en la construcción de sentidos, que coopere con el texto a través de sus conocimientos previos, enciclopédicos y culturales; en una expresión: el lector es un actualizador de la obra.

En cuanto a la formación de hábitos lectores, habría que decir que en esta mirada el objetivo de abordar el componente literario en la escuela está relacionado con la idea de enseñar a apreciar las creaciones literarias, en el sentido de posibilitar que los estudiantes disfruten, aprecien, valoren e interpreten las obras, lo que implica una amplia actividad lectora (Mendoza, 2004). En esta línea, la presencia de la literatura en la escuela no busca aprendizajes lingüísticos ni preparar a los alumnos como analistas de textos, sino que lo que se pretende básicamente es formar lectores literarios autosuficientes, lectores habituales que lean dentro y fuera de la escuela y no sólo para cumplir con una tarea escolar.

Retomando el tercer elemento en la cita de Sánchez, referido al placer estético, hay que decir que tal placer no hace referencia a un goce inmediateista, de mera diversión que no requiere ningún tipo de esfuerzo; al contrario, sólo es posible el placer cuando se ha trabajado con el texto, cuando se ha alcanzado un alto nivel en la construcción de la obra. En cuanto al horizonte de expectativas, último elemento esbozado en el fragmento tomado de Sánchez Corral, se podría afirmar que en este modelo toma gran relevancia, puesto que fue a partir de este momento que en las escuelas se empezaron a seleccionar las obras literarias teniendo en cuenta las motivaciones, intereses y capacidades de los alumnos. Por ende se empieza a ver en las aulas la presencia de textos creados para niños y jóvenes comúnmente denominados literatura infantil y juvenil.

En consecuencia, en este paradigma, la idea que se tiene de texto y de lo que es literatura es completamente distinta a los dos modelos anteriores. La obra literaria es considerada como

una unidad semiótica y significativa, es decir, el texto va formando su modelo de lector a través de una serie de indicaciones que lo van guiando, de tal modo que éste llene de significado esa parte no formulada del texto, ya que una obra literaria está llena de indeterminación, de espacios vacíos. En esta dirección, el texto literario se considera pluri-significativo, en la medida que no existe una interpretación unívoca, pues el significado depende de la época, del contexto y del lector, el cual puede encontrar otros sentidos quizá nunca previstos ni por el autor ni por el resto de público lector. En cuanto a la definición de lo que es literatura, ya no se hace desde características inmanentes, sino desde el consenso histórico cultural y por tanto depende de cada época.

A continuación, presento las generalidades de los paradigmas de enseñanza y las concepciones que cada uno de ellos tiene sobre literatura, texto, lector, docente, así como algunas teorías que los sustentan.

<b>paradigma</b> <b>categorías</b>	<b>HISTORICISMO O POÉTICA DEL AUTOR</b>	<b>FORMAL O POÉTICA DEL TEXTO</b>	<b>INTERPRETATIVO O POÉTICA DEL LECTOR</b>
<b>CARACTERÍSTICAS GENERALES.</b>	-Centrado en el autor y el contexto histórico -Enseñanza de la historia de la literatura. -No hay acceso directo a la obra.	- Interés único en el texto -La literatura se aborda sólo con el fin de dar cuenta de aspectos internos del texto.	-Centrado en el lector, el horizontes de expectativas, la experiencia estética y su construcción de sentidos.
<b>LITERATURA</b>	-Entendida como un saber enciclopédico.	Conjunto de características estéticas (literariedad) inmanentes en la obra	Consenso cultural, práctica social.
<b>TEXTO</b>	Es visto sólo con fines lingüísticos, moralistas o patrióticos.	-El sentido recae en él al cual se llega analizando sus estructuras internas	-Unidad semiótica y lingüística -Carácter abierto -Intertextual -Indeterminado
<b>LECTOR</b>	-Ser pasivo, ausente.	-Entrenado para hacer “análisis literarios” -Debe llegar a una comprensión estándar.	-Ser activo que coopera con el texto. -Llena los espacios vacíos -Actualiza la obra
<b>DOCENTE</b>	-Dueño del conocimiento. Ceñido a textos guías	-Lograr que todos alcancen una comprensión única.	-Mediador, crítico, innovador -Su esfuerzo está puesto en lograr la formación literaria.
<b>TEORÍAS QUE LO SUSTENTAN</b>	La Historia literaria	-El formalismo -El estructuralismo -La narratología	-Estética de la recepción -Semiótica -Hermenéutica -Pragmática literaria

*Tabla 1. Resumen de los paradigmas que orientaron la de enseñanza de la literatura durante el siglo XX*

Estos paradigmas (historicista, formal, interpretativo) aportan a la construcción del problema en tanto que, por un lado, permiten distinguir de manera general algunos énfasis en el abordaje del componente literario que ha privilegiado la escuela a través del tiempo; por otro lado, hacen explícito que las reflexiones teóricas sobre la enseñanza de la literatura en las últimas décadas se vienen transformando de forma sustancial a partir de la aparición de nuevas teorías literarias. Ahora bien, nada garantiza que esas evoluciones a nivel teórico hayan logrado trascender en el ejercicio de los procesos de enseñanza, de ahí que estos antecedentes muestren la necesidad y la pertinencia de estudiar las prácticas de enseñanza de la literatura de manera situada para comprender esas relaciones, tensiones y brechas entre teoría y práctica.

Ubicados ya en el ámbito educativo propiamente colombiano, según las políticas educativas de las últimas décadas, se pueden rastrear igualmente tres momentos en la enseñanza del lenguaje; en donde en cada uno de ellos subyace una mirada particular sobre el abordaje de la literatura en la escuela: una mirada normativa o lingüístico prescriptiva, una mirada semántico – comunicativa y una mirada desde la significación.

En relación con el enfoque normativo o lingüístico prescriptivo adherido a un modelo conductista, se concibe la enseñanza de la literatura como un objeto de conocimiento, como un conjunto de contenidos históricos que deben ser transmitidos de manera mecánica a los estudiantes, de tal suerte que al terminar el ciclo escolar estén “bien informados” sobre literatura. Tal concepción es equiparable al modelo de enseñanza historicista. En el caso colombiano, la literatura vista desde un enfoque lingüístico normativo, según Jurado (1998) se caracteriza por recurrir a prácticas de enseñanza como las siguientes:

- El interés de este enfoque, al centrarse en asuntos meramente lingüísticos a través de disciplinas como la fonética, la sintaxis y la morfología, le otorga a la literatura un lugar marginal.
- Cuando se aborda la literatura en el aula es básicamente con dos objetivos: el primero, como ejemplificación de asuntos relacionados con la lengua y su sistema de normas y el segundo con la enseñanza de valores, sean éstos religiosos, moralizantes, pedagógicos o nacionalistas.

- El resto de esfuerzos se van en la enseñanza de la historia literaria: conocimiento enciclopédico de fechas y datos biográficos; clasificación estandarizada de las obras literarias en movimientos, escuelas, periodos, géneros; identificación de figuras literarias.
- El docente es dependiente del libro de texto guía y del canon literario.

En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), intentando al menos conceptualmente superar un enfoque tradicional-gramatical y apostarle a nuevos horizontes postula, con la publicación del decreto 1002 de 1984, la implementación de un plan de área de Español y Literatura –que así se le dominaba en aquella época– basado en un enfoque semántico– comunicativo. Este enfoque nace en la Universidad del Valle, bajo la vigilancia de Luis Ángel Baena y complementado con los aportes de Guillermo Bustamante Zamudio y Tito Nieto Oviedo. Pero, ¿cuáles son las bases en las que se fundamenta el enfoque semántico- comunicativo?

Cárdenas Páez (1999) señala las principales bases teóricas de este primer intento de modelo nacional, a la par que examina las principales dificultades tanto en el diseño como en lo metodológico. Según este autor, el enfoque semántico –comunicativo es un conjunto de estrategias teórico –prácticas, fundamentadas, por un lado, desde una mirada semántica: relación dialéctica entre lenguaje – pensamiento – realidad a partir de tres niveles de semantización: conceptual, lógico e ideológico; con una mirada comunicativa: contribuir al perfeccionamiento de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Concretamente los contenidos literarios estaban “destinados al aprendizaje, análisis, interpretación y creación de la literatura, definida como recreación de la realidad, conocimiento, comunicación y fuente de placer estético” (Cárdenas, 1999, p. 23).

Pero el andamiaje teórico de este enfoque, desde el análisis propuesto por Cárdenas Páez, cae en varias inconsistencias en el diseño y en la metodología. Debilidades en el diseño: definir la lengua como un instrumento, como algo ya hecho y útil como cualquier herramienta; reducir la visión comunicativa a cuatro habilidades; y la de asimilar los tres niveles semánticos propuestos por el profesor Baena (conceptual, lógico, ideológico) con lo puramente gramatical; en términos metodológicos señala inconvenientes como: la no aparición de la semiología referida tímidamente en el enfoque en los procesos de la lectura



literaria; la ausencia de las dimensiones ética y estética en la orientación de la literatura; el de entender “propiedad y corrección” no desde lo pragmático o lo sociolingüístico, sino en el sentido del buen uso, del uso homogéneo del sistema, y la reducción de la lectura en general y la literaria en particular a meros procesos de alfabetización y de comprensión lectora. A todo esto hay que agregar, según Cárdenas (1999), el descuido de parte del MEN en la formación de los maestros, quienes por falta de fundamentos teóricos caen en un excesivo “practicismo intuicionista” (p. 26).

Es importante señalar que para la implementación del enfoque semántico- comunicativo fue entregado en todos los colegios del país un libro que pretendía ser el texto guía del maestro, a saber, *Español y literatura, Marco General: Propuesta Programa Curricular* (MEN, 1988). A pesar de que este libro supuestamente recogía los postulados de este nuevo enfoque en términos literarios, en la medida que impulsaba el “disfrute de la literatura y el acercamiento a ella como medio de conocimiento” (MEN, 1988, p. 115), no aportó ningún cambio en la enseñanza, ya que el énfasis seguía siendo la presentación de contenidos de la historia literaria: listados de obras, movimientos, figuras retóricas. Igualmente la literatura seguía obedeciendo a un canon con una secuencia establecida: en primera instancia debía enseñarse la fábula, el mito, la leyenda; en el año siguiente géneros literarios; luego literatura colombiana; posteriormente literatura latinoamericana; en el penúltimo grado literatura española y finalmente literatura universal (clásica). Lo anterior se presenta para ilustrar que el enfoque semántico comunicativo no se materializó en los libros de texto de esa época y, como era de esperarse, las prácticas de enseñanza de la mayoría de maestros tampoco se transformaron ya que éstas, estaban ceñidas a los libros guía.

Finalmente, aunque el enfoque semántico –comunicativo permite la presencia de mayor cantidad de obras literarias desplazando el interés por el autor y su contexto histórico, termina instrumentalizando la literatura, en el sentido que es llevada al aula con el objetivo de mejorar habilidades comunicativas, esto es, se lee literatura para “comprender mejor”, “para hablar mejor”, “para escribir mejor”. Además la obra literaria fue concebida como una entidad cerrada que ofrece una interpretación única a la cual se llega a través de una adecuada codificación.

Fue así como el MEN, doce años después de este primer intento de consolidar un modelo nacional de enseñanza del lenguaje, presenta los *Lineamientos Curriculares*, cuya orientación teórica amplía el enfoque “semántico comunicativo” propuesto en la década pasada a un enfoque de “la significación” entendida como “aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales llenamos de sentido a los signos” (MEN, 1998, p. 47). En el marco de la significación, se plantea el estudio de la literatura desde tres dimensiones fundamentales:

La literatura como representación de la(s) cultura (s) y la suscitación de lo estético; la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes y la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras. (MEN, 1998, p.79)

En esta propuesta lo importante no sería cómo dar cuenta de los contenidos o determinar qué obra habría que leer en cada uno de los grados; lo sustancial es lo que se hace con los textos en el aula, y lo que habría que hacer, según *Los lineamientos* (1998) es la lectura directa de las obras, pero no desde una práctica que se conforme con leer y “dar cuenta” de lo leído, sino bajo propuestas que se orienten hacia una interpretación profunda del texto literario. Desde la perspectiva de este documento, podría lograrse dicha interpretación, ya sea desde la dimensión estética siempre y cuando se potencie el desarrollo de la argumentación, o desde la historiografía literaria si esta perspectiva incluye la lectura y análisis directo de las obras, o desde la integración de las dos anteriores haciendo énfasis en una mirada semiótica.

Consecuentemente, este enfoque del lenguaje plantea una nueva orientación de lo que significa leer. *Los Lineamientos* (1998) conciben que este proceso va más allá de la concepción tradicional que sostiene que es un acto meramente decodificador que busca el reconocimiento de un código y tiende a la comprensión. Leer es un proceso sociocultural y no meramente lingüístico, que requiere de la interacción entre: a) el lector con sus intereses, gustos y deseos; b) el texto que es portador de un significado y de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética; y c) el contexto que es una situación de la comunicación en la que están en juego intereses, intencionalidades, ideologías y valoraciones culturales de

un grupo social determinado. En síntesis, leer es un proceso activo, que requiere la construcción de significados a partir de la interacción entre texto, lector y contexto. De manera que el significado, a diferencia de otras concepciones, no está exclusivamente en el texto; sino en la interacción de los tres factores, lo que determina que cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, su experiencia previa, su nivel de desarrollo cognitivo y con su situación emocional.

Este enfoque para la enseñanza del lenguaje propuesto desde la significación, no sólo está enunciado en los *Lineamientos Curriculares* (1998). El Ministerio de Educación Nacional publica en 2006 los *Estándares de Lenguaje*, con la idea de materializar dicho enfoque. En relación con la literatura, afirma que su enseñanza debe apuntar a tres grandes fines: la creación de hábitos lectores, la formación de lectores críticos y la producción con fines literarios.

En cuanto al primer objetivo, así lo definen los *Estándares Curriculares* de Lenguaje:

la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje. (MEN, 2006, p. 25)

El segundo objetivo está referido a la formación de lectores críticos. De acuerdo con este documento nacional, se entiende por lector crítico a aquel que llega a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, aquel capaz de reinterpretar el mundo y construir sentidos transformadores de todas las realidades. Lectores activos con la capacidad de formular juicios, interpretaciones y valoraciones de las obras literarias en su verdadera dimensión. El tercer y último objetivo apunta a estimular en los estudiantes la escritura creativa con fines literarios, de tal manera que puedan mejorar su producción a través del fortalecimiento de sus capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas, y al mismo tiempo, expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo, esto es, de significarlo.

El siguiente cuadro resume lo expuesto hasta acá, acerca de las miradas que sobre literatura se derivan de los enfoques del lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional

COLOMBIA	
ENFOQUES	CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA
<b>NORMATIVO O LINGÜÍSTICO PRESCRIPTIVO</b>	-Enseñanza de datos: listados de autores, obras, movimientos, figuras retóricas. -La lectura es marginal o abordada en función de lo lingüístico.
<b>SEMÁNTICO – COMUNICATIVO</b>	-Pretende atender a la construcción del significado en tanto acto comunicativo. -En la práctica toma una orientación muy instrumental.
<b>DESDE LA SIGNIFICACIÓN</b>	-Es abordada desde una perspectiva sociocultural -Atiende a la manera como los sujetos llenan de sentido los textos -Interés puesto en la interpretación, en el estudio profundo de las obras -Estimulación a la producción literaria

*Tabla 2: Síntesis de las concepciones sobre la enseñanza de la literatura que se desprenden de las políticas educativas para el área de lenguaje en Colombia.*

Tal recorrido por las últimas políticas educativas nacionales es fundamental en la configuración del problema de investigación, en la medida que me permite comprender que, a pesar de la publicación de unas políticas nacionales, el tema curricular y didáctico no es un asunto superado y resuelto, ya que ninguna reforma se produce de una vez y para siempre ni es el bálsamo sanador de los problemas de la enseñanza. Para que dichas políticas educativas tengan eco en la realidad educativa se deben garantizar espacios de discusión, reflexión, debate, lectura crítica que confluyan en nuevas formas de interrogar el sentido de las experiencias cotidianas, por los modos de enseñar y de aprender que se están privilegiando en el aula. En otras palabras, la transformación de las prácticas no se logra con la publicación de unas directrices curriculares, es un proceso lento que requiere espacios de apropiación de dicho materiales a partir de la problematización de la propia práctica.

Avanzando en la revisión de antecedentes asociados a la enseñanza de la literatura, conviene detenerse en algunas elaboraciones en el ámbito de la investigación. De acuerdo con Gustavo Bombini, la literatura es una de las disciplinas escolares sobre cuya enseñanza más páginas han podido ser escritas (2007, p. 52). Ahora bien, los trabajos encontrados relacionados directamente con las prácticas en la enseñanza de la literatura, se presentan en

su orden, en los siguientes tres subcampos: internacional, nacional y uno que recoge las investigaciones a nivel departamental, tal como lo muestra el siguiente esquema:



*Ilustración 2: Revisión de trayectos investigativos en la enseñanza de la literatura*

En España, son muchos los que vienen reflexionando sobre la enseñanza de la literatura como es el caso de Amando López Valero, Carlos Lomas, Teresa Colomer, Antonio Mendoza Fillola, entre muchos otros. López Valero (1998) hace un análisis constructivo de la situación actual de la didáctica de la lengua y la literatura, donde afirma que las nuevas reformas curriculares en su país y la incorporación a la educación de nuevas teorías literarias como la estética de la recepción, la semiótica y la pragmática, traen repercusiones en la trayectoria tradicional de la enseñanza, la cual se centra en la historia literaria, en el estudio de los recursos estilísticos y cuando más en el comentario de textos. Pero para avanzar de esa mirada a una nueva configuración de la enseñanza es indispensable, según este autor, “reflexionar sobre nuestra práctica docente con la finalidad de superar los dogmatismos que nos han precedido basados en los enfoques historicistas” (López, 1998, p. 9), es decir, que para lograr transformaciones que impacten directamente a la escuela es necesario partir de la comprensión de lo que se hace a diario en el aula.

Igualmente, en otro artículo titulado “Didáctica de la lengua y la literatura. La utopía necesaria para el bienestar personal”, López Valero en compañía de Eduardo Encabo Fernández y Carmelo Moreno Muñoz (2002), plantean que hoy más que nunca, en un mundo globalizado, influenciado por avances tecnológicos, en donde todo gira alrededor de la producción, donde todo se ha mercantilizado; es necesario que la escuela rescate la

literatura, pues ésta se centra en lo humano, permitiendo comprender e interpretar la realidad, pero pensada no desde una lectura reducida a una función instrumental, que deja de lado funciones como la imaginativa o la personal; sino como una práctica cultural que permite lograr aprendizajes integrales, aprendizajes para toda la vida. Ahora bien, para alcanzar lo anterior, estos autores insisten en que cualquier cambio en la enseñanza de la literatura “pasa inevitablemente por la acción reflexiva del profesorado [...] el colectivo docente debe plantearse de un modo crítico qué está haciendo en su práctica cotidiana” (López, Encabo, Moreno, 2002, p. 37).

En esta dirección, Carlos Lomas (1996), al poner en relación los fines comunicativos de la educación lingüística y literaria con los contenidos, los métodos, las tareas escolares, los sistemas de evaluación, los libros de texto y con los modos de hacer en las aulas, comprueba que hay una distancia entre los objetivos del área planteados desde lo que en su país han denominado “renovación pedagógica” y lo que se hace en la escuela, un abismo entre lo que debe ser y lo que es, entre la realidad y el deseo.

El deseo según este autor es desarrollar la competencia literaria: la capacidad de interpretar y producir textos con fines literarios; la realidad es que hay diversidad de métodos en la enseñanza, desde el eje diacrónico de la historia literaria, pasando por el comentario de fragmentos sueltos, hasta la lectura de obras completas, desde el taller de escritura hasta las más variopintas estrategias de animación a la lectura. Por eso resalta lo necesario de una revisión crítica de lo que se hace a diario en la escuela porque “no es posible ningún cambio real de las prácticas educativas sin una revisión a fondo de los planteamientos teóricos en los que cada cual (con o sin conciencia de ello) ha basado su acción docente y sin un conocimiento cabal de los fundamentos epistemológicos y sicopedagógicos que inspiran los nuevos rumbos de la educación lingüística y literaria” (Lomas, 1996, p. 10)

Por su parte, Teresa Colomer, a través de diversos trabajos<sup>1</sup> señala que el tratamiento de lo literario en la escuela se mueve en dos perspectivas: aquellas que responden a una “información literaria” y las que se centran en la “educación literaria”. En la primera línea

---

<sup>1</sup> “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria” (1991); “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación” en: *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Lomas (coord.); *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela* (2005)

se inscriben todas aquellas prácticas tradicionales cuyo énfasis está puesto en lograr que el estudiante adquiera conocimiento enciclopédico sobre la historia literaria. La segunda perspectiva corresponde a esos esfuerzos que propenden por la formación de un lector competente, capaz de apreciar, disfrutar, comentar e interpretar textos, pero también con la capacidad de experimentar la escritura con fines literarios. De este panorama presentado por esta autora, surge la necesidad de la reflexión, pero una reflexión que no se alimente únicamente de avances teóricos, sino que se sitúe en la propia práctica del maestro, pues esto permite “que cada maestro pueda entender mejor el por qué y el cómo de su tarea y sentirse más seguro y creativo en su trabajo cotidiano” (Colomer, 2005, p. 8).

Asimismo, Mendoza (2002) señala que el docente es la base para la innovación, en consecuencia describe las funciones que se desprenden de los planteamientos tradicionales y las nuevas responsabilidades del profesor dentro de un modelo de educación literaria basado en la formación de la competencia lecto-literaria en los alumnos. Dentro de aquellas funciones que no posibilitan la innovación están: que se actúe enseñando un cúmulo de saberes enciclopédicos sobre literatura, el empleo de un tipificado y repetitivo esquema de comentario de textos, la presentación de la obra literaria bajo una única interpretación correcta.

En cuanto a las funciones del profesor que se derivan de un modelo de educación literaria están: la de potenciar la lectura autónoma, educar la sensibilidad y la apreciación crítica del estudiante, convertir las clases de literatura en espacios de diálogo que promuevan la interpretación y valoración de las obras y al mismo tiempo la producción con fines literarios. Igualmente la selección de los textos según los intereses y capacidades de sus alumnos, en fin, la función del docente estaría pensada como orientador, promotor de una lectura y una escritura literaria más inteligente y profunda. Así pues, desde la línea de este autor, toda investigación que se plantee interrogantes relacionados con el profesorado y sus funciones dentro del proceso de formación literaria es un trabajo pertinente y necesario para avanzar hacia transformaciones reales en el aula.

En Latinoamérica, en el concierto de los estudios, reflexiones e indagaciones existentes sobre la enseñanza de la literatura, sobresalen propuestas que vale la pena resaltar. El

profesor argentino Gustavo Bombini (2006), habla de que la educación literaria está dentro del arte de lo posible, siempre y cuando se reinventen cada día los modos de abordarla en el aula. Es que esa “reinención” no es una tarea de didactas ni de lingüistas ni de pedagogos, sino de cada docente que tiene en su quehacer cotidiano “la posibilidad de releer la práctica de una manera interesante, de detenerse frente a la riqueza de la cotidianidad escolar. Reinventar es en realidad redescubrir, leer en otra clave” (Bombini, 2006, p. 12). Por tanto, en la línea de pensamiento de este autor, la pregunta por la tarea del docente de lengua y literatura es fundamental, ya que dicho cuestionamiento abre espacios de reflexión que ayudan a saber más sobre los modos de enseñar. Según este autor “cualquier reflexión sobre el sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura habrá de incorporar hoy esta nueva mirada, una mirada –me atrevo a decir– más sensible y más preocupada porque la enseñanza sea una tarea posible aun en los contextos más desfavorables” (2006, p. 27).

En esta misma dirección, Carolina Cuesta (2006), discípula de Gustavo Bombini, también considera fundamental la cuestión de discutir los sentidos de la literatura en la escuela. Los resultados de sus investigaciones le han permitido postular la existencia de modos de leer literatura en el aula y no de lectores “buenos o malos” ni de “lecturas correctas o incorrectas”. De acuerdo con esta autora, hay modos de “leer institucionalizados” que son aquellas prácticas de lectura conservadas y retrasmítidas históricamente por la escuela y modos de “leer epistémicos” que obedecen más a una práctica social de la lectura literaria y por tanto más singular, más creativa, e innovadora. Ahora bien, el trabajo presentado por Cuesta (2006), no se postula como la “receta que faltaba” sino como una invitación a la reflexión docente a partir del relato de prácticas efectivas expuestas en el texto, de tal modo que dicha sistematización se convierta en un motor que impulse a nuevas investigaciones a “repensar la enseñanza de la literatura desde el quehacer cotidiano en el aula” (Cuesta, 2006, p. 96).

En esta línea de pensamiento se inscribe Valeria Sardi (2006), quien a partir de pequeñas biografías y relatos cotidianos, construye la historia de la enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina, la cual es un tejido abigarrado de experiencias cuyo vaivén se mueve entre “imaginaciones didácticas” y modos tradicionales y hegemónicos de enseñar, entre prescripción y resistencia, entre continuidades y rupturas. Reconocer esas prácticas



del pasado permite, según esta autora, hacer preguntas que de otra manera no aparecerían; construir la identidad de las prácticas actuales al hacer análisis a partir de otras del pasado y “desentrañar la experiencia cotidiana escolar, que hace referencia a los modos en que profesores y alumnos se vinculan e involucran en la educación, ensayan, conocen y modifican la realidad escolar” (Sardi, 2006, p. 18).

Esta revisión de algunos autores internacionales que han investigado sobre la presencia de la literatura y su sentido en la escuela, ya sea desde el fortalecimiento de la competencia comunicativa como lo propone Carlos Lomas, o del desarrollo de la competencia lecto – literaria como lo plantea Antonio Mendoza Fillola, la formación literaria como lo expresa Teresa Colomer, la educación literaria en palabras de Gustavo Bombini o modos de leer epistémicos en la línea de Carolina Cuesta, en fin; contribuyen a fundamentar el problema de la presente investigación, en la medida que señalan la importancia de estudiar las prácticas, de reflexionar sobre ellas, de revisar a fondo los planteamientos teóricos que se develan en la acción, de comprender el quehacer del docente, en tanto permite generar alternativas de cambio, alimentar transformaciones en el aula.

Respecto a Colombia, un referente en la investigación de la enseñanza de la lengua y literatura son los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998). Allí en el capítulo “Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura” indican que el accionar docente en cuanto al abordaje de la literatura en la escuela, puede clasificarse en tres tendencias: 1) Docentes que concentran su trabajo en lo propiamente lingüístico con una tendencia normativa/prescriptiva, según los parámetros instruccionales de los libros de texto. El acercamiento a lo literario llega a ser marginal o sirve de ejemplificación de lo lingüístico. 2) Docentes que centran su trabajo en la información general sobre literatura, enfatizando en el carácter trascendente de la misma: “enseñar valores” “invocación contemplativa de la belleza”, se atiende también aquí a la identificación de figuras literarias. 3) Docentes que privilegian el análisis profundo del texto literario, ayudándose de teorías del lenguaje (historia de la lengua, lingüística estructural, sicolingüística, textolingüística, análisis del discurso) de teorías literarias (estética literaria, sociología de la literatura, semiótica, retórica, narratología, hermenéutica)

y de otras disciplinas humanísticas (filosofía, historia, psicoanálisis). Lo propiamente lingüístico/normativo es marginal.

Al respecto, Jurado (1999) como propuesta para lograr que la mayoría de docentes se ubiquen en la última tendencia, es decir, el privilegio del análisis profundo de la obra, plantea la necesidad de cualificar los procesos educativos a través de la motivación a maestros para que investiguen en el aula. En coherencia con este planteamiento, este autor coordinó una experiencia de acompañamiento a un grupo de profesores y estudiantes de básica y media transformando el modelo de “capacitación docente” que ha predominado en la historia de la educación, para privilegiar una mirada investigativa y crítica en la actualización de maestros. El proyecto no consistió en “enseñar a enseñar” lenguaje o literatura, sino en indagar por las concepciones dominantes que se tienen en escuelas y colegios, y a partir de allí, lograr que los propios actores construyeran proyectos que permitieran la transformación de los procesos académicos y la mejora de la calidad de la educación desde enfoques más auténticos, coherentes con el contexto multicultural colombiano.

A su vez, otra experiencia investigativa que se une a la necesidad de estudiar las prácticas de la literatura en un contexto real, fue un estudio fenomenológico que se propuso rastrear la presencia de la literatura en la escuela, realizado por La Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá en el nivel de maestría en Educación en 1999, con la participación de 17 estudiantes y la coordinación de Gloria Marlen Rondón Herrera, Fernando Vásquez Rodríguez y Rosa María Cifuentes. Con esta investigación buscaban entre otras cosas: propiciar miradas críticas al reconocer la práctica cotidiana como objeto de reflexión y como potencial para construir conocimientos nuevos; desentrañar una didáctica de la literatura que no es explícita para los maestros que la viven; develar los supuestos teóricos de la práctica y avanzar en el conocimiento particular, intersubjetivo, prospectivo, significativo de procesos educativos desde la vida cotidiana. En esta dirección, según este equipo de trabajo, cualquier investigación que se trace como objetivo reflexionar sobre la realidad, permitirá alentar transformaciones en la enseñanza de la literatura que se traducen en el mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia.

Asimismo, Mauricio Pérez Abril (2010), docente e investigador de la Pontificia Universidad Javeriana, reitera la importancia de generar conocimiento a partir del quehacer diario en el aula. Así, a través del grupo de investigación: *Pedagogías de la lectura y la escritura*, del cual es director, y del compromiso con la formación docente, viene adelantando un trabajo de sistematización de experiencias áulicas en lengua y literatura, ya que éstas, de acuerdo con Pérez (2010), se pueden convertir en material de estudio para otros docentes, lo que permite lograr transformaciones a partir de la reflexión y la discusión. Ahora bien, es importante anotar que el propósito de describir, explicar y analizar situaciones didácticas, según este autor, no es instrumentalizarlas, pretendiendo que sean transferidas y desarrolladas en otras aulas; lo que se proyecta es generar marcos de referencia que ofrezcan miradas, elementos, experiencias que, se espera, interpelen la práctica pedagógica de quienes reflexionan sobre ésta, de manera que generen cientos de nuevas ideas para diseñar otras intervenciones.

En este punto, resulta insoslayable la mención a Fernando Vásquez Rodríguez, docente e investigador de la Universidad Javeriana de Bogotá. Vásquez (2004) afirma que se pueden identificar propuestas curriculares y estilos de maestros en la enseñanza de la literatura, centrados ya sea en el autor, el contexto, el texto o en el lector. Pero lo importante no es resaltar los alcances o limitaciones de cada una de las anteriores miradas, lo realmente interesante es “la necesidad de elaborar, afinar o desarrollar una didáctica apropiada para enseñar literatura” (Vásquez, 2004, p. ) y para ello, de acuerdo con Vásquez, se tiene que lograr una cualificación de la 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.

Finalmente, cierro este recorrido nacional, haciendo mención a la Red Nacional para la Transformación Docente en Lenguaje, Red que viene adelantando investigaciones orientadas a la comprensión, sistematización y transformación de las prácticas de aula. Dicho colectivo de docentes promueven continuamente, en diferentes ciudades de Colombia: paneles, cine-foros, talleres, mesas de discusión, con el fin de generar espacios para la formación, la interlocución y el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y

aprendizaje, mediante la socialización y reflexión de experiencias de los profesores de escuelas y universidades.

Hasta aquí autores como Fabio Jurado, Gloria Marlen Rondón, Mauricio Pérez Abril, Fernando Vásquez, nutren la conveniencia de alentar reflexiones en torno a la enseñanza de la literatura, pues ésta viabiliza la generación de conocimiento a partir de la experiencia. Así pues, estos autores insisten que es prioritario que estos estudios sobre la acción docente se emprendan en más entes territoriales, en un mayor número de instituciones, en un número más alto de docentes, con el fin de cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, posiciones que son coherentes con los intereses de este trabajo investigativo.

Pasando ya a un panorama local, en Antioquia también existe una preocupación por reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza de la literatura. Docentes e investigadores como Mónica Moreno Torres y Edwin Carvajal Córdoba hacen parte de ese colectivo. Moreno y Carvajal (2010) hacen un recorrido por la didáctica de la literatura en Colombia, el cual les permite indicar la necesidad de transformar la clase de literatura en un espacio para la investigación como alternativa para conducir, con responsabilidad social y estética, la formación literaria de los estudiantes. Asimismo, insisten en la necesidad de formar docentes investigadores reflexivos para cambiar el panorama de la enseñanza y para ello es necesario

Aprender del error, formar equipos de trabajo, aprender haciendo, aprender reflexionando críticamente, reconocer que en la formación en investigación el maestro enfrenta diversas dificultades: la insuficiencia para articular la teoría y la práctica, la búsqueda de certezas en lugar de aprovechar el valor heurístico de la incertidumbre y la escritura apresurada que obstaculiza el análisis detenido de la información. (Moreno & Carvajal, 2010, p. 107)

Del mismo modo, la profesora e investigadora de la Universidad de Antioquia, Paula Martínez (2011), reflexiona sobre el saber literario como producto de una problematización en la enseñanza de la lectura y la literatura. Dicha problematización pone en evidencia unas tensiones en la enseñanza de la literatura: por un lado, prácticas que instrumentalizan la lectura literaria, que la convierten en una técnica de la cual se esperan efectos de productividad y aplicabilidad; por otro lado, prácticas que no se detienen en la escolaridad,

sino que avanzan a una lectura como experiencia para la vida. Lo anterior, conforme lo enuncia Martínez (2011), resalta la importancia de la problematización entendida como una actitud crítica en el maestro, como esa capacidad para interrogar la enseñanza, pues avanzar en la problematización del saber literario, es avanzar en la transformación de la didáctica de la literatura.

Silvia Castrillón, bibliotecóloga egresada de la Universidad de Antioquia, coordinadora y fundadora de diversos programas de lectura a nivel nacional e internacional, también es un antecedente importante en el estudio de la literatura en la escuela. Castrillón (2008) a través de una investigación adelantada con un grupo de maestros, alienta la necesidad de abrir espacios de reflexión que les permita tomar distancia frente a sus prácticas pedagógicas, observarlas desde afuera, de tal suerte que sea posible analizarlas, ubicarlas en un contexto local e histórico. De acuerdo con Castrillón, “los maestros conocen bien su práctica pero necesitan someterla a una mirada externa que propicie el distanciamiento o extrañamiento (...) una mirada externa que, además, lleve consigo la teoría para someter su práctica a la observación, y entender mejor sus propósitos y el impacto en las transformaciones de las prácticas de lectura que realizan los alumnos” (Castrillón, 2008, p. 63). Esto con el fin, según la autora, de sacudir lugares comunes, esquemas instalados, prejuicios; suscitando así la necesidad de entender, de reflexionar, de pensar en su quehacer, cuestionamientos necesarios para llevar a cabo prácticas de enseñanza más conscientes y renovadas.

Finalmente, resulta importante la alusión al Nodo de Lenguaje de Antioquia, inscrito a la Red Nacional, Latinoamericana e Iberoamericana de Lenguaje. El Nodo es un espacio de formación y actualización docente que busca, a través de investigaciones en el aula, la innovación continua en la enseñanza. De esta manera, han publicado diversidad de trabajos<sup>2</sup> que demuestran que la transformación de las prácticas de enseñanza de la literatura sí es una tarea posible. Investigaciones que son socializadas con docentes de todo el

---

<sup>2</sup>Entre los relacionados con la didáctica de la literatura, vale la pena mencionar; Redlecturas N° 2: “La enseñanza de la literatura desde su dimensión estética” de Rodrigo Arguello. Redlecturas N° 3: “El taller de literatura investigativa como estrategia didáctica” de Mónica Moreno. Redlecturas N° 4: “La literatura en la escuela y el ser simbólico” de Carlos Agudelo Montoya; “Entre lo literario y lo investigativo: argumentar oralmente algo que puede ser” de Yeimy Arango Escobar. Redlecturas N° 5: “El texto literario como práctica de lectura investigativa” de Mónica Moreno, Rubén Darío Henao, Norberto de Jesús Caro, Maryory Ramírez.

departamento y posteriormente divulgados en la revista *Redlecturas: un espacio para la escritura y el diálogo razonado*.

En síntesis, profesores investigadores en el campo de la enseñanza de la literatura como Mónica Moreno y Edwin Carvajal, Paula Martínez, Silvia Castrillón, algunos docentes adscritos al Nodo de lenguaje de Antioquia y muchos otros que seguramente se hacen la pregunta en relación con su enseñanza y que no han sido relacionados en este panorama departamental, coinciden con autores nacionales e internacionales, al insistir en la importancia de la problematización de la enseñanza de la literatura, en la medida que tal problematización permite alentar posibles transformaciones.

### *1.2 Apuestas y sentidos: el qué y el para qué de esta investigación*

El problema al cual atiende esta investigación es la necesidad de problematizar y reconocer las prácticas de enseñanza de la literatura en las instituciones elegidas, con el fin de generar comprensiones sobre el quehacer docente. Es importante aclarar que por problematizar no estoy entendiendo la búsqueda del déficit, de lo negativo, de encontrar en las prácticas de enseñanza un problema en sí mismo; de lo que se trata es de concebir la problematización como una actitud reflexiva y crítica de la realidad, como una capacidad de indagación, de darle sentido a las prácticas; problematizar es una actitud interpretativa fundamentada en la explicación y la comprensión del contexto escolar, de leer el quehacer del maestro desde posibilidades múltiples.

En este sentido, los antecedentes son un sustento del problema de investigación. En primer lugar, el recorrido por algunos modelos de enseñanza que se han consolidado a lo largo del siglo anterior me permiten plantear que los modos de abordar el componente literario en la escuela en las últimas décadas, se viene transformando de forma sustancial a partir de nuevas teorías como la estética de la recepción, la pragmática, la semiótica y la hermenéutica. Sin embargo, estas evoluciones teóricas no garantizan por sí solas transformaciones directas en la escuela, de ahí la necesidad de operar en sentido inverso, de preguntarnos primero en un contexto concreto, por las prácticas de los maestros y sus configuraciones de la enseñanza de la literatura, para comprender, entre otras cosas, la articulación entre teoría y práctica.

En segundo lugar, el trayecto por las concepciones de la enseñanza de la literatura en Colombia que se desprenden de los distintos enfoques del lenguaje a partir de las políticas educativas nacionales, aporta a la presente investigación en la medida que me posibilita comprender que, el país, en cuanto a enfoques sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, viene evolucionando, que cada vez que publica unos referentes para pensar el área, es un esfuerzo por actualizarse, por recoger nuevas miradas, por nutrirse de las últimas reflexiones. No obstante, de tal panorama surge la pregunta por las apropiaciones que hacen los docentes de dicha legislación educativa, por la manera como esas últimas orientaciones impactan un contexto particular como es el caso de Ciudad Bolívar, un municipio distante de la capital del Departamento.

Pero quizás son los antecedentes investigativos globales, nacionales y departamentales, los que le dan una mayor solidez al problema, en el sentido de que justifican la importancia de problematizar las prácticas de enseñanza de la literatura, porque según los autores revisados, tal problematización, permite reflexionar sobre la acción docente, hacerla visible, comprender el quehacer del maestro, generar conocimiento a partir de la experiencia, cerrar la brecha entre teoría y práctica, y lo anterior se torna en una tarea importante que hay que emprender, en la medida que posibilita la cualificación de las prácticas, la generación de transformaciones reales en el aula.

Pero el problema no se justifica exclusivamente desde la revisión de unos trayectos teóricos, legales e investigativos; esta investigación se sustenta también en cuanto intenta problematizar la enseñanza de la literatura en un contexto con unas características sociales muy particulares como es el caso del municipio de Ciudad Bolívar.



*Ilustración 3: Mapa de recorrido Medellín Ciudad Bolívar.*

Ciudad Bolívar es un municipio ubicado en el Suroeste antioqueño a una distancia de 109 km de la capital del departamento y con una población, según cifras del DANE (2009) de 28.023 habitantes. La economía de este municipio gira en torno a la agricultura, especialmente al cultivo de café y la ganadería. En cuanto a las familias, según el diagnóstico de cada institución, son cada vez menos los hogares nucleares, ya que en un número significativo hay ausencia de alguno de los padres o incluso de niños y jóvenes que viven con personas distintas, ya sea con abuelos, tíos o personas allegadas, situación que en muchos casos repercute en un escaso acompañamiento educativo. Además, dichas familias, de acuerdo con el PEI de los establecimientos seleccionados para este estudio de caso múltiple, pertenecen a estratos bajos o medios y en su gran mayoría los padres o acudientes poseen niveles mínimos de escolaridad, incluso se encuentran casos de padres analfabetas.

Igualmente, según encuestas aplicadas a estudiantes, se pudo evidenciar que en un porcentaje muy alto de los hogares, el libro es un objeto casi ausente, lo que significa que en muy pocos casos hay un acercamiento real y directo con la lectura. Los estudiantes manifiestan que no es común que en la casa se abran espacios para leer en voz alta o hablar de libros, tampoco lo es ver a familiares o allegados leyendo o portando un texto, ni menos que en sus hogares exista lo que pudiera ser una biblioteca familiar. Asimismo, tampoco cuentan en su comunidad con programas de fomento a la lectura. Sólo se registra un club que se denomina “La tertulia literaria”, pero a dicho grupo asisten únicamente entre cinco y siete personas de las cuales ninguna hace parte de la población estudiantil.

Del mismo modo se puede decir que el acceso al libro es restringido. Muestra de ello, es que en el municipio no hay una sola librería especializada en donde se pueda adquirir material bibliográfico, además el estado en el que se encuentra la biblioteca municipal es lamentable, según palabras del bibliotecario, dicho establecimiento se encuentra desactualizado y tiene relativamente pocos usuarios consumidores de literatura pues la mayoría de visitantes lo hacen con el fin de realizar consultas para cumplir con tareas escolares. En cuanto al compromiso de las instituciones educativas con el acceso a textos literarios de calidad, también se podría decir que están en deuda. Las bibliotecas escolares tienen sus estantes llenos, en su mayoría, con textos guías y libros viejos que han sido



donados por personas o entidades que ya no usaban dicho material, lo que se traduce en pocas opciones de lectura para estudiantes y profesores.

Otra característica del contexto es que la mayoría de estudiantes que salen del grado once, no tienen acceso a la universidad porque no cuentan con los recursos económicos para hacerlo, quizás debido a ese panorama tan crudo y poco prometedor que los espera después de terminar la secundaria, es que los estudiantes, de acuerdo con lo señalado por los docentes entrevistados, no elaboran un proyecto de vida profesional y por tanto, el acto de estudiar para ellos va perdiendo todo sentido.

A esto se le suma otra realidad: la formación y actualización docente. En primera instancia los docentes participantes de esta investigación señalan el abismo entre lo que les ofreció la universidad a nivel teórico y la realidad: “la práctica es el desmoronamiento de la utopía de la academia” me decía un profesor en una entrevista. Igualmente hay deficiencia en la actualización que deberían garantizar de forma continua las Secretarías de Educación ya sean nacional, departamental o municipal, pues manifiestan que hace falta que les ofrezcan más y mejores capacitaciones en el área: “no hay capacitaciones, por lo menos desde lo que me ha tocado a mí, no he recibido la primera en tres años” afirmó otro docente. De igual modo, los maestros participantes señalan la desarticulación que existe en sus instituciones entre la básica primaria, la básica secundaria y la educación media, esa desarticulación, hace según ellos, que los estudiantes lleguen al grado once con un recorrido literario precario y sin procesos rigurosos en lectura y escritura.

Pero más allá de esa imagen desalentadora y negativa que parece alejar cualquier posibilidad de cambio, de esa aparente desmotivación por leer de los jóvenes y lo poco estimulante que parece el contexto social y familiar para el fomento de la lectura literaria, este proyecto es de alguna manera una invitación a la esperanza, porque la pregunta por la presencia de la literatura en la escuela ayuda a hacer visible esos modos de abordarla en el aula cada día, a descubrir distintas miradas, a conocerlas a profundidad; pregunta que permite generar espacios de reflexión que ayudan a saber más sobre los modos de enseñar, y esa epistemología de la práctica, es sin lugar a dudas, la posibilidad de dar pasos hacia la transformación en la enseñanza.

Es entonces, a través de ese horizonte construido a partir de los antecedentes teóricos, legales e investigativos, así como de un panorama poco estimulante para el acercamiento a la literatura en un contexto particular, que surgen los siguientes interrogantes:

¿Cómo se enseña la literatura en el municipio? ¿Cuáles son las prácticas que más se privilegian? ¿Con qué fin se enseña literatura, es decir, cuáles son los sentidos que se le atribuyen a ésta en la escuela? ¿En qué medida los docentes se han apropiado de las transformaciones teóricas globales y nacionales que se han dado en las últimas décadas en relación con la enseñanza de la literatura?

El anterior núcleo de interrogantes, lleva a trazarme una línea de indagación que se resume en la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que se reconocen en el quehacer de los maestros y con qué intencionalidad se aborda la literatura en el grado undécimo de las tres instituciones educativas públicas urbanas del municipio de Ciudad Bolívar?

De acuerdo con lo anterior, en este trabajo me he trazado como propósito general problematizar las prácticas que se reconocen en la enseñanza de la literatura y los sentidos desde los cuales ésta se aborda en las instituciones educativas urbanas del municipio de Ciudad Bolívar. Y para alcanzar este objetivo macro partí de las siguientes metas de orden más específico: primero: caracterizar las prácticas docentes en la enseñanza de la literatura que se llevan a cabo en el grado once de las tres instituciones públicas urbanas del municipio de Ciudad Bolívar. Segundo: determinar los sentidos que docentes y estudiantes le asignan a la presencia de la literatura en el contexto escolar. Por último: interpretar las relaciones, tensiones y brechas que se dan entre los referentes teóricos y la práctica cotidiana.

En relación con la importancia de esta investigación, hay dos razones fundamentales para su justificación: la primera tiene que ver con la necesidad de darle carácter epistemológico a prácticas de enseñanza de la literatura en contextos concretos y reales, de valorar la experiencia como fuente de conocimiento, de hacer de la acción docente una forma de teorización (Perrenaud, 2006). Y para darle un status epistemológico a la práctica es

necesario, tal como lo propone esta investigación, problematizar el quehacer del docente de literatura, desentrañar una realidad que no es explícita para los maestros que están inmersos en ella, la de revelar los presupuestos teóricos que guían consciente o inconscientemente la praxis educativa; en una expresión: es necesario convertir el aula en un laboratorio.

La segunda razón está relacionada con todo aquello que se puede derivar de la problematización sobre el quehacer docente. Problematizar las prácticas es en realidad, como lo afirma Bombini (2006), reinventarlas, es la posibilidad de releer la práctica de una manera interesante, de redescubrir, de leer en otra clave. Así pues, este trabajo, al reflexionar con los docentes participantes, sobre la enseñanza de la literatura desde el quehacer cotidiano en el aula, abre la posibilidad de generar cambios que logran impactar directamente la escuela, tal como lo testimonia el profesor del Caso II, quien por medio de un ejercicio de escritura propuesto desde el proyecto expresó: “realizar un estudio de mis prácticas de enseñanza, me ha permitido estudiarme a mí mismo, verme reflejado en cada una de esas líneas, conocerme, evaluarme y por lo tanto hacerme mejor”. En definitiva, la presente investigación permite aprender de la experiencia, enfrentar con mayores herramientas la complejidad de la enseñanza, aumentar la capacidad de innovación, ampliar las bases para el cambio, y por ende avanzar en la consolidación de una didáctica de la literatura.

Es pues a partir de la problematización de las prácticas de enseñanza desde una metodología de investigación cualitativa que este proyecto asume la responsabilidad epistemológica de construir un avance en el conocimiento de prácticas situadas, conocimiento social, útil y pertinente para comprender las realidades institucionales y a partir de éstas, alentar la cualificación de los procesos de enseñanza aprendizaje, no sólo de los docentes participantes que tuvieron la oportunidad de saber más sobre su propia práctica y por ende de reflexionar sobre ella, sino también de otras personas, pues asumo esa responsabilidad política como profesor investigador, de seguir incentivando la reflexión a partir de los hallazgos de este trabajo en todos aquellos docentes y maestros en formación del municipio y de la región interesados en cualificar su quehacer en el aula, de tal suerte que la formación literaria de los estudiantes sea un objetivo alcanzable en los diferentes contextos escolares.

### 1.3 De los caminos recorridos en este viaje investigativo



*Ilustración 4: Metodología de investigación*

Es importante aclarar que no investigué para comprobar o constatar una teoría, sino para entender y comprender nuevos mundos a partir de la problematización, particularmente la problematización del mundo de la enseñanza de la literatura que se lleva a cabo en el grado once de las tres instituciones educativas públicas urbanas del municipio de Ciudad Bolívar. Tal apuesta, exigió por su naturaleza ontológica, epistemológica y metodológica (Vasilachis, 2006) un tratamiento desde un enfoque cualitativo.

Desde el punto de vista ontológico, consideré la realidad como una “realidad epistémica” (Sandoval, 2002) es decir, una realidad construida. En cuanto a los fundamentos epistemológicos, privilegié la interacción directa con la realidad estudiada. Respecto a los fundamentos metodológicos, partí de los principios de la inducción ya que primero hice el proceso de recolección y posteriormente puse en diálogo dichos resultados con algunos referentes teóricos, esto es, la manera de operar fue de lo particular a lo general, lo que significa que las categorías de análisis fueron emergentes, es decir, se fueron construyendo en la marcha de la investigación.

Ahora bien, para llevar a cabo el proceso de investigación, opté por el estudio de casos ya que éste me permitió explorar de manera profunda y pormenorizada las prácticas de enseñanza de la literatura en su contexto real de existencia, y porque me dio la posibilidad de avanzar de la mera descripción empírica de causas y efectos a la comprensión e interpretación de la entidad singular o fenómeno, en este caso las prácticas de enseñanza de la literatura. Ahora bien, como me hacía la pregunta por las prácticas de enseñanza en varias instituciones educativas y como cada establecimiento tiene un contexto distinto,

consideré pertinente escoger la modalidad de estudio colectivo de casos. Un estudio colectivo de casos, en la línea de Sandin (2003) es aquel que no se focaliza en un caso concreto, sino en el estudio intensivo de varios casos. En Ciudad Bolívar existen siete instituciones educativas, cuatro urbanas y tres rurales. De las cuatro urbanas tres son públicas y sólo una es privada. En atención al tiempo del que se dispone para el desarrollo de la investigación, no era factible hacer el rastreo de las prácticas de enseñanza en todas las instituciones. Sin embargo, seleccioné intencionalmente las instituciones públicas que se encuentran en la zona urbana, o sea tres, con el fin de hallar singularidades y patrones comunes entre ellas. Cada institución, al tener desde el grado preescolar hasta el grado once, seguía siendo un campo de acción muy amplio para el análisis, así que elegí realizar el estudio con los docentes que orientan el área de lenguaje en el grado undécimo, y, dentro de ella, la enseñanza de la literatura. Seleccioné este grado porque al ser el último del ciclo escolar es posible evidenciar la formación alcanzada a través del largo trasegar de los estudiantes por el sistema educativo. Tales determinaciones me permitieron tener una mirada un poco más general de lo que sucede en los grados once en las instituciones públicas urbanas del municipio.

En síntesis, el caso estudiado en cada una de las tres instituciones educativas urbanas focalizó aspectos como: el docente de lenguaje que orienta dicha área en el grado undécimo, los estudiantes que se encuentran cursando el grado 11° (en algunos colegios había varios grupos, pero sólo se seleccionó uno por institución), las prácticas de enseñanza de la literatura y el plan de área de los docentes involucrados.

En cuanto a las estrategias de investigación, en este estudio de caso múltiple hice uso de observaciones no participantes de varias clases, entrevistas semi-estructuradas a docentes, encuestas a una muestra de estudiantes de cada grado y análisis documental a la planeación del componente literario del grado once. En cuanto a las observaciones se realizaron tres en cada institución centrando la atención en las clases de literatura. Las entrevistas semi-estructuradas fueron llevadas a cabo con los docentes focalizados en cada caso, con el fin de profundizar en el tema de la enseñanza de la literatura; fueron semi-estructuradas porque quería entablar un diálogo informal, también porque permitía aclarar términos, ampliar respuestas, hacer nuevas preguntas, en fin, moverse con libertad sobre el esquema

de preguntas previamente formuladas y desde luego, porque permite analizar todo aquel lenguaje no verbal (movimientos, gestos, tono de voz...) que no sería posible rastrear de otra manera. En relación con las encuestas, éstas fueron aplicadas a una muestra de estudiantes de los grados undécimo; opté por la encuesta debido a la cantidad de personas a las cuales va dirigida (15 personas escogidas de manera aleatoria por cada grupo, es decir 45 entrevistados en total). La utilización de esta herramienta a través de preguntas abiertas y cerradas buscaba indagar por la manera como se les ha enseñado la literatura y el sentido que le atribuyen a ésta; finalmente se realizó un análisis documental a los planes de área o diarios de campo, documentos que permitieron hacer lectura de las concepciones, configuraciones y saberes que subyacen en los modos de abordar la literatura en los distintos periodos escolares.

El proceso de producción de información lo realicé durante el segundo semestre del año 2012. Dicha información pasó por procesos de categorización, estructuración, contrastación y teorización (Martínez, 2006). La categorización implicó identificar aspectos que antes no se habían identificado, señalar detalles, rastrear acentos, matices, hacer anotaciones al margen, subrayar palabras significativas, elaborar esquemas de interpretación. Luego se pasó a conceptualizar mediante un término o expresión breve (categoría descriptiva) el contenido o idea central de cada temática. Una temática, según Martínez (2006), puede estar constituida por uno o varios párrafos o escenas audiovisuales.

Después de categorizar la realidad estudiada, se pasó a la estructuración, que consiste en un proceso de integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales. Esto es, consolidar estructuras: la formulación de temas amplios y complejos que subyacen de la anterior categorización.

Consecutivamente se avanzó a la contrastación. Este proceso exigió primero relacionar entre sí las categorías y estructuras arrojadas por las diferentes informaciones obtenidas a través de las distintas técnicas y herramientas utilizadas, y posteriormente poner en diálogo el resultado del anterior proceso con algunos autores que han reflexionado sobre la didáctica de la literatura. Esa triangulación entre las diferentes fuentes, permitió ampliar, corregir, mejorar y reformar las conclusiones, ya que esa contrastación con algunos aportes

teóricos, enriqueció la comprensión y la interpretación de las prácticas de enseñanza de la literatura que son llevadas a cabo en los grados once de las tres instituciones públicas urbanas estudiadas.

Posteriormente, vino la etapa de teorización entendida como la elaboración de la síntesis última de la investigación que recoge de manera coherente y lógica los resultados del estudio. Fue así cómo emergieron los siguientes dos capítulos: uno relacionado con el quehacer del docente y el otro que recoge los sentidos que se le conceden a la literatura en la escuela.

Por último, realicé en un espacio de diálogo con los docentes participantes, la devolución de los hallazgos investigativos. Tal encuentro permitió construir reflexiones como las siguientes que dan cuenta de ese impacto real del proyecto:

Es la primera vez que me siento con otros compañeros de otras instituciones que dan la misma área en los mismos grados, a dialogar sobre lo que hacemos a diario, a preguntarnos por el área, a cuestionar nuestras prácticas las cuales a veces no nos habíamos preguntado por su intencionalidad, por su propósito y que las hacíamos, a ahora que lo pienso, por la fuerza de la costumbre y la comodidad de lo conocido. El sentarnos a hablar de nuestras prácticas hace que aprendamos mucho de ellas. (Docente, Caso I)

La devolución realizada por el investigador me ha permitido identificar aspectos de mi práctica que considero, jamás me hubiese imaginado, la lectura de los análisis y la caracterización de las mismas ha sido toda una experiencia, en realidad es leerme a mí mismo, leer mis concepciones, lo que pienso acerca del mundo, la manera como concibo la educación, la manera como concibo mi profesión. (Docente Caso II)

En la retroalimentación realizada por el investigador Jesús Pérez, pude percibir que no ha sido suficiente con haber asistido a algunos talleres y capacitaciones para enseñar de una mejor forma la literatura, pues siento que aun predomina en mis prácticas el tradicionalismo, es decir, sigo cayendo en enseñar contenidos de manera cronológica y más que eso, que los estudiantes no encuentren el sentido a la literatura y pierdan el interés por la materia y por los trabajos que se proponen en clase. (Docente Caso III)

Tal devolución, permitió a los maestros reconocerse en sus prácticas, tomar conciencia de ellas, reconocer la intencionalidad que hay de tras de tales prácticas, en una expresión: les permitió aprender de sus propias prácticas y la necesidad de transformarlas cada día.



## CAPÍTULO II

---

### MIRADAS, CONFIGURACIONES Y ABORDAJES: A PROPÓSITO DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA

La idea de que un niño cuando sale del liceo ha de “saber” literatura es una de las más absurdas que conozco: la literatura, para la mayor parte de las personas, no ha de ser un objeto de conocimiento positivo, sino un instrumento de cultura y una fuente de placer. Ha de servir al perfeccionamiento intelectual y ha de producir un placer intelectual. Por lo tanto, no se trata de “saber”: se trata de frecuentar y de amar.

Gustave Lanson, 1984

En este capítulo y el siguiente presento los hallazgos, desarrollos y análisis de esta experiencia investigativa. En primera instancia inicio con los modos particulares de organización didáctica que los docentes privilegian, acto seguido avanzo a la manera como es resuelta en la cotidianidad el asunto de la selección de las obras, posteriormente abordo unas estrategias concretas que los docentes acompañados implementan para acercar al estudiante con la literatura, luego develo los tipos de análisis que se proponen a la hora de trabajar con las lecturas literarias y finalmente cierro con algunas conclusiones sobre lo tratado en el capítulo enfatizando en algunos esfuerzos por parte de los docentes para direccionar la enseñanza hacia la formación literaria en los grados once de las tres instituciones educativas públicas urbanas del municipio de Ciudad Bolívar.

Es importante precisar que en las instituciones estudiadas hay diversidad de prácticas, y dicha diversidad tiene que ver con la manera como el docente asume unas determinadas miradas sobre la enseñanza de la literatura. Así pues, encuentro maestros cuyo hacer privilegia una perspectiva historicista, pues su interés está puesto en la acumulación de datos sobre la literatura; asimismo, encuentro docentes cuyas prácticas responden a una concepción estructuralista, es decir, a la identificación de elementos que conforman la estructura de las obras; igualmente, prácticas de maestros que apuntan más hacia el lector y su papel activo en la interpretación de los textos literarios.

Sin embargo, en la realidad estudiada no es posible hacer esas separaciones de forma unívoca puesto que muchas veces las prácticas de un mismo docente responden a una u otra

mirada simultáneamente, a una suerte de hibridación, en el sentido que puede configurar prácticas donde el interés está puesto en la búsqueda del sentido profundo del texto y al mismo tiempo de prácticas que no van más allá de la acumulación de información sobre periodos literarios. De ahí la pertinencia de reflexionar sobre las prácticas, en este caso sobre la enseñanza de la literatura, para develar concepciones, principios organizativos, sentidos e intencionalidades que a veces operan de manera inconsciente. Hacer visibles esos presupuestos siempre será beneficioso ya que permite problematizar nuestro propio trabajo en el aula y por ende cualificar esos modos de configuración, al mismo tiempo que se construye didáctica de la literatura a partir de la praxis misma.

El siguiente cuadro, producto del proceso de sistematización de la información surgió a partir de la categorización y estructuración de la información ofrecida por los diferentes instrumentos de recolección de información utilizados<sup>3</sup>, de la contrastación de éstos al interior de cada uno de los tres casos y finalmente de un proceso de contrastación entre ellos; veamos pues en qué consiste:

<b>MIRADAS, CONFIGURACIONES Y ABORDAJES DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA</b>			
<b>SUB CATEGORÍAS</b>	<b>CASO I<sup>4</sup></b>	<b>CASO II</b>	<b>CASO III</b>
<b>MODOS DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA</b>	<i>Organización por periodos <u>literarios</u>. La enseñanza se configura en algunos momentos por <u>actividades</u> y en otros por <u>secuencias didácticas</u>.</i>	<i>Organización por periodos y movimientos literarios. Diálogo entre áreas a partir de ejes temáticos.</i>	<i>Organización por <u>periodos literarios</u>. Configuración a través de <u>actividades aisladas</u>.</i>
<b>SELECCIÓN DE LAS OBRAS</b>	<i>Combinación del canon y los gustos personales de los estudiantes. Búsqueda del sentido profundo</i>	<i>Las obras no obedecen necesariamente al canon</i>	<i>Combinación del canon y los gustos personales de los estudiantes</i>
<b>ESTRATEGIAS DE ACERCAMIENTO</b>	<i>Estrategias de antes, durante y después. Asesorías personalizadas</i>	<i>Primero de manera teórica y luego práctica. Lectura de materiales diferentes a la obra para conocer la obra</i>	<i>Estrategias después de la lectura: la exposición o el examen. La lectura del libro a veces es reemplazada por la película.</i>
<b>TIPOS DE ANÁLISIS</b>	<i>Búsqueda del sentido profundo a través de un doble movimiento: hacia adentro y hacia afuera de la obra y desde la argumentación oral.</i>	<i>Análisis a profundidad por medio del fortalecimiento de los distintos niveles de comprensión.</i>	<i>Análisis descriptivos: extraer elementos (personajes, tiempo, espacio, figuras literarias...)</i>

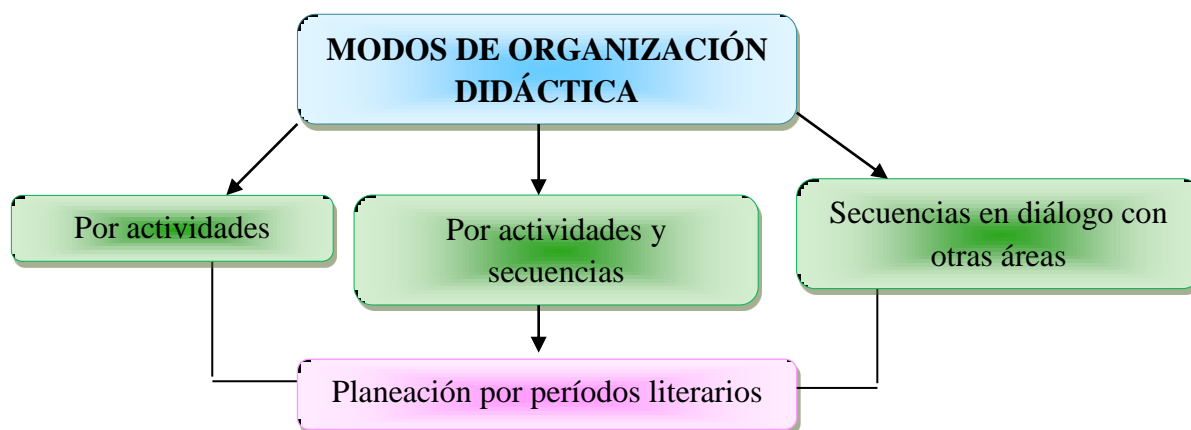
*Tabla 3: Síntesis de las miradas, configuraciones y abordajes de la enseñanza de la literatura en los grados once*

<sup>3</sup> Tres observaciones no participantes de clases de literatura, por cada institución; entrevistas semi estructuradas al profesor de lenguaje del grado once de cada establecimiento, encuesta a una muestra de estudiantes del grado once y análisis de las planeaciones curriculares de los docentes.

<sup>4</sup> La investigación se llevó a cabo en el grado once de las tres instituciones urbanas públicas del municipio de Ciudad Bolívar. Para efectos de no revelar el nombre de las instituciones a cada uno de los establecimientos se le denomina Caso I, Caso II y caso III respectivamente.

## 2.1 Modos de organización didáctica

En relación con el modo como se organiza la enseñanza en las tres instituciones estudiadas, es importante señalar, como lo exponen Pérez Abril y Rincón (2009), que existen distintos modos de organización didáctica entre los que se destacan, por ejemplo, la pedagogía por proyectos, las secuencias y las actividades. En este proceso de indagación, encontré profesores que organizan la enseñanza por actividades que regularmente no están articuladas unas con otras; docentes que combinan la organización por actividades con secuencias didácticas; y docentes que en algunos momentos planean su enseñanza por secuencias desde su área y en otros momentos por secuencias didácticas que involucran algunas áreas afines como filosofía, sociales, artística y ética, tal como se representa en la siguiente ilustración:



*Ilustración 5: Modos de organización didáctica que se privilegian en los Casos estudiados*

### 2.1.1 Organización didáctica por actividades

El docente del Caso III organiza la enseñanza de la literatura por actividades. De acuerdo con lo observado en las clases, las interacciones en el aula son planeadas de manera aislada, no hay relación entre una actividad y otra. Por ejemplo, por un lado estuvieron las exposiciones de los libros que cada alumno seleccionó bajo una guía de análisis propuesta por el profesor; por otro, el ejercicio de lectura que cada estudiante debía hacer de los textos Hamlet y Macbeth de Shakespeare que culminó en la presentación de un examen de

selección múltiple con única respuesta; y de otra parte, estuvo el taller sobre analogías que el docente diseñó para abordar el componente de lengua; es decir, en sus clases no había objetivos macros que se desarrollen a partir de múltiples acciones, sino actividades independientes unas de otras que persiguen finalidades disímiles.

En el caso I, en el primer semestre del año escolar ocurre algo similar. En los dos primeros periodos académicos el profesor realizó diversas actividades para tratar de cumplir con variados objetivos. En primera instancia quería lograr que los estudiantes leyeran o La Iliada o La Odisea (tenían la posibilidad de escoger entre uno y otro) para que posteriormente hicieran la sustentación de la obra elegida ante el resto de compañeros de la clase; por otro lado, la realización de exposiciones también por parte de los alumnos sobre literatura griega y literatura antigua cuyo énfasis recayó en los elementos teóricos, esto es, no se establecieron relaciones entre las exposiciones y los libros leídos; y por otro lado, estaba el interés de preparar a los estudiantes para las pruebas Saber 11° a través de simulacros. En síntesis, diferentes actividades que responden a diversos propósitos. Finalmente se puede decir que este tipo de organización está basado en actividades por demás desarticuladas porque cumplen con las características propuestas por Pérez y Rincón (2009) cuando afirman que una actividad es una unidad de enseñanza muy puntual, con una tarea concreta, de corta duración, en donde entre una actividad y otra no necesariamente se establecen relaciones.

### 2.1.2 Organización didáctica por secuencias

Sin embargo, el modo de organizar la enseñanza de la literatura en el caso I no sólo se configura exclusivamente desde actividades, en el segundo semestre del año escolar por ejemplo, el profesor diseña su intervención desde secuencias didácticas. Veamos un poco en qué consisten dichas secuencias. En los últimos dos periodos del año escolar, pude identificar que el docente del Caso I organizó el trabajo alrededor de la literatura en tres secuencias didácticas. La primera secuencia desarrollada en el tercer periodo que tuvo una duración aproximada de 6 semanas, tenía como propósito la construcción y puesta en escena de monólogos. Según los diarios de campo, el trabajo fue el siguiente: asignación a cada estudiante de un cuento de *El Decamerón*, análisis de éste, observación de videos de

monólogos con el fin de que los estudiantes elaboren uno a partir del cuento asignado, revisión de los monólogos que los estudiantes construyeron por escrito, presentación de los monólogos, conversatorio para evaluar la presentación de éstos.

La segunda secuencia llevada a cabo finalizando el tercer periodo e iniciando el cuarto, tuvo como finalidad realizar un análisis comparativo entre: el poema “Letanías a Satán” de Charles Baudelaire; el poema “Voy a dormir” de Alfonsina Storni y el cuento “La condena” de Frank Kafka. De acuerdo con los diarios de campo del docente y lo observado en las clases, esta secuencia incluye las siguientes actividades: ubicación del contexto histórico y social de Charles Baudelaire, autor del poema “Letanías a Satán”; primera lectura del poema donde el énfasis está puesto en la recepción estética; identificación de isotopías; lectura comentada y diálogo sobre los temas que surgen del poema; trabajo de argumentación oral a la luz de una pregunta en relación con el poema; ubicación del contexto histórico y social de Alfonsina Storni y Frank Kafka; lectura de los textos: el poema “Voy a dormir” de Storni, la canción “Alfonsina y el mar” de Mercedes Sosa y el cuento “La condena” de Kafka; análisis colectivos buscando el sentido profundo de los textos y lo que logra decirle a cada estudiante; elaboración del trabajo final que consiste en la articulación de las tres obras a través de un análisis comparativo; autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación del cuadro comparativo.

Y la tercera secuencia: el abordaje de 23 obras que hacen parte de la literatura universal. Si bien en los diarios de campo lo menciona de soslayo, es en la entrevista donde el docente cuenta con más detalle en qué consiste: propuesta por parte del profesor de un listado de 23 obras con el fin de que cada estudiante seleccionara una; espacio de al menos 8 días para que cada estudiante consultara en qué consistía cada obra y a partir de dicha consulta se inclinara por aquella que le llamara más la atención; selección de la obra; lectura de la novela en tiempos escolares y extraescolares; asesoría individualizada sobre los avances y dificultades en la lectura; puesta en común de la obra leída ante el grupo a través de una reseña crítica oral y evaluación formativa del trabajo con estas obras.

En términos generales, se puede decir que son secuencias didácticas en la línea de Pérez y Rincón (2009) porque no son actividades aisladas, sino que son un conjunto de acciones

sucesivas y articuladas a lo largo de varias clases con el fin de alcanzar un objetivo concreto: la producción de un discurso específico sea oral o escrito (en el caso señalado la primera secuencia tenía como finalidad producir un monólogo, la segunda la elaboración de un análisis comparativo y la tercera una reseña crítica desde la oralidad), asimismo cumplen con los tres momentos señalados por estos autores: un primer momento de preparación (planteamiento a los estudiantes de los propósitos a alcanzar, así como el acercamiento a los conocimientos necesarios que el chico necesita para realizar la tarea: lecturas, búsqueda de información, ejercicios, debates), una fase de producción (escritura del texto el cual en las secuencias enunciadas era de carácter individual, pero siempre fortalecido desde la asesoría personalizada y desde la interacción entre compañeros y profesor); y la última etapa que sería de evaluación (que en este caso fueron evaluaciones formativas que integraban la auto, la co y la heteroevaluación)

### 2.1.3 Secuencias didácticas a partir del diálogo entre áreas

En el Caso II, se puede reconocer en el docente un modo de planeación conjunta que vincula a otros docentes y otras áreas. Se trata de una transversalización del saber por medio de ejes temáticos, donde las diferentes áreas se trazan el objetivo de abordar un mismo tema desde su mirada particular. En el marco de esta propuesta, se propone un trabajo final bien fundamentado que recoja los diferentes conocimientos aportados por las distintas áreas, por consiguiente un sólo trabajo sería suficiente para evaluar las asignaturas que participan de este modo de configurar la enseñanza. Así lo explicó el profesor: “actualmente estamos haciendo una transversalización entre las áreas de filosofía, sociales, ética y artística, cogemos un sólo eje temático, por ejemplo: “Mitología Griega” entonces desde la filosofía se asume el mito como tal, como parte trascendente del hombre en relación con el destino, dentro de la artística se asuma todo lo que es la cultura griega: tragedia, comedia, teatro y la misma arquitectura griega, desde español abordamos lo que es la parte social, lo que es la parte antropológica y de paso lo que es la parte literaria” (Entrevista, Pregunta N° 15, Caso II)<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> ¿Cómo organizas el componente literario en la planeación curricular del año escolar?

Efectivamente, las observaciones de clase dan cuenta de ese diálogo entre áreas. La observación N° 1 me permitió recoger la siguiente información: las áreas de lenguaje, artística y filosofía se unieron para trabajar una temática en común: el texto “Hamlet” de William Shakespeare. Desde artística se trabajó expresión corporal y elaboraron todo aquello que requerían para el escenario y la indumentaria, por ejemplo construyeron un castillo con cartón y vinilos. En filosofía trabajaron la relación del hombre con su destino y en lenguaje la elaboración del libreto y montaje de la obra como tal. La presentación de la obra fue el producto final a partir del cual los docentes de las tres asignaturas hicieron las respectivas evaluaciones. Es decir, un mismo trabajo es objeto de evaluación de las tres áreas que participan de este modo de organización didáctica.

El resultado de este diálogo entre áreas les permitió lograr un proceso riguroso en la puesta en escena de la obra de teatro: buen nivel de caracterización de los personajes, creación y memorización de libretos, ambientación acorde a la época a través de una indumentaria y un escenario apropiados y un trabajo colaborativo de los estudiantes ya que hubo distribución de funciones y responsabilidades (Observación N° 1, Caso II)

Esta manera de organización didáctica, aunque según lo expuesto por Pérez y Rincón (2009) podría acercarse a una organización por proyectos en el sentido que permite un trabajo interdisciplinar, no sería de tal tipo, porque no cumple con un criterio fundamental que dichos autores postulan: la planeación de los contenidos y de las interacciones debe partir de los intereses y necesidades de los educandos; y no lo cumplen porque todo el diseño es propuesto por los docentes involucrados. Por tal razón, aunque hay un diálogo de áreas, dicha organización obedece más a una secuencia que a un trabajo por proyectos.

De lo expuesto hasta acá, es importante señalar cómo dos de los tres docentes participantes están incorporando en sus diseños curriculares otro tipo de organización didáctica que vaya más allá de actividades aisladas, organizaciones que apuntan a la articulación de cada una de las clases, a desarrollar procesos, a fortalecer competencias y no a responder por unos contenidos parcelados y desarticulados unos de otros. Problematizar sobre la manera de organizar la enseñanza, permite entonces reflexionar sobre lo que se privilegia desde el mismo diseño curricular: si son un listado de temas sugeridos casi siempre por un texto

guía o si el énfasis estaría puesto del lado del fortalecimiento de procesos que requieren de un trabajo integrador.

#### 2.1.4 Organización de la literatura por periodos literarios

Fue muy particular constatar que los tres Casos tienen un diseño curricular muy similar, en el sentido que la enseñanza se organiza a partir del abordaje de los diferentes periodos literarios en su orden cronológico. Así, las tres instituciones coinciden en la definición de los mismos contenidos, las mismas obras literarias, distribuidos en los diferentes periodos académicos de la misma forma. Veamos cómo está planteada dicha situación en cada uno de los Casos:

En cuanto al Caso III la organización del componente literario, según la entrevista y la planeación (documento que la institución denomina matrices) obedece a temas y esos temas comprenden los diferentes periodos literarios, los cuales se organizan durante el año en orden cronológico: primero Literatura Antigua con la mitología griega, luego la literatura de la Edad Media, después la del Renacimiento y así sucesivamente (Entrevista, Pregunta N° 14, Caso III)<sup>6</sup>. A su vez, las obras que se proponen a los chicos (Encuesta, Pregunta N° 1, Caso III)<sup>7</sup> y la planeación, son obras clásicas que se inscriben en los diferentes periodos abordados, textos que tradicionalmente han hecho parte del canon escolar en los grados superiores: La Odisea, Edipo Rey, Antígona, La Divina Comedia, El Decamerón, Macbeth, Hamlet, Otelo.

En cuanto a la organización del componente literario en el Caso I, según los datos arrojados por los reportes que la docente realiza diariamente según lo trabajado en el aula (documento que la institución llama diario de campo), las observaciones de clase y la entrevista semi-estructurada, éste se diseña también por periodos literarios en su orden cronológico. En el año 2012 por ejemplo, lo organizó así: Literatura Antigua: (La Ilíada y La Odisea), Edad Media y el Renacimiento: (La Divina Comedia y El Decamerón), Renacimiento, Neoclasicismo y Romanticismo: (obras de Moliere y Shakespeare), Literatura Universal: Por un lado lectura de tres textos: los poemas “Letanías a Satán” de Charles Baudelaire y

---

<sup>6</sup> ¿Cómo organizas el componente literario durante el año?

<sup>7</sup> ¿Qué textos literarios han abordado en el colegio?



“Voy a dormir” de Alfonsina Storni y el cuento “La condena” de Frank Kafka; por otro lado un listado de 23 obras (cada estudiante seleccionó una novela) donde hay autores como: Dostoievski, Tolstoi, Poe, García Márquez, Sábato, Balzac etc.

No obstante, a diferencia del caso III, el docente del Caso I tiene claro el porqué organiza el estudio de la literatura por periodos literarios, no se trata entonces de una reproducción acrítica ni impuesta por un libro guía o un plan de área institucional. El docente del Caso I le apuesta a planear así porque está convencido de que en cada periodo literario hay una concepción de vida diferente, un tipo de pensamiento que la literatura es capaz de reflejar. Así lo expresó el profesor: “¿por qué para mí es importante trabajar periodos literarios? Porque pienso que hay una concepción de vida, hay una cosmovisión que obedece a cada periodo de la vida, a cada época histórica y cómo la literatura ha sido capaz de reflejar eso desde las mismas creaciones. Los periodos literarios no surgen porque sí, tienen una razón de ser y vuelvo con lo mismo, con ese tipo de pensamiento que ese hombre supuso para la época” (Entrevista, Pregunta N° 7, Caso I)<sup>8</sup>.

En el Caso II, el componente literario también se aborda por periodos y movimientos literarios en su orden cronológico: literatura de la Antigüedad, literatura de la Edad Media, Renacimiento, Romanticismo, Humanismo a partir de autores como Homero, Giovanni Bocachio, Dante Alighieri, Pedro Calderón de la Barca, Frank Kafka... y obras como La Odisea, Edipo Rey, Fausto, Hamlet, El Decamerón, La Divina Comedia, La Metamorfosis. (Planeación Curricular, Caso II)

Si bien algunos docentes le apuestan, en ciertos momentos del año escolar, a una organización a partir de secuencias didácticas, es muy particular que en dicha estructuración se privilegien los periodos literarios en un orden cronológico. Aparentemente los profesores lo hacen tratando de incorporar las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN) “Haber, yo procuro ser como muy consecuente con los planteamientos de los *Estándares*, cierto, consecuente con los *Lineamientos Curriculares*, siempre diría que son la biblia que tengo y a partir de ahí entonces a mirar periodos literarios y a partir de los periodos literarios qué tipo de texto trabajo” (Entrevista, pregunta

---

<sup>8</sup> En cuanto a la organización curricular del componente literario ¿cómo haces la planeación durante el año?

Nº 7, Caso I). Pero ¿será que las políticas educativas para el área de lenguaje (Lineamientos y Estándares) proponen organizar el componente literario por periodos literarios en un orden secuencial? Revisemos un poco dichos documentos.

En los *Lineamientos curriculares* (1998), documento que tiene como propósito compartir algunos criterios que sirvan de referente para los diseños curriculares del área, en ningún momento señalan o insinúan que la literatura deba estudiarse desde la periodización cronológica o desde una mirada espacial o geográfica: “no se puede “enseñar” literatura, ni se puede aprenderla, a partir de listados de nombres y taxonomías periodizantes” (MEN, 1998, p. 11); este documento plantea en cambio, el estudio de la literatura desde una mirada polifónica, semiótica y dialógica que implica la formación de un lector crítico capaz de realizar paseos intertextuales, de recorrer las travesías de un texto reconstruyendo las voces que lo contienen. Es claro entonces, que con los *Lineamientos*, tal como lo señala Jurado (2004), se pretende “trascender el esquema de los programas curriculares anteriores a la ley General de Educación (1994), para considerar que no necesariamente la literatura debe abordarse por países o por continentes sino, y en el reconocimiento de la mismidad literaria, a partir de las convergencias de los textos, identificados como expresiones de la cultura universal” (p. 68).

En relación con los *Estándares* (2006), documento creado para darle forma a las ideas planteadas en los *Lineamientos*, habría que decir que no logra materializar de manera completa un enfoque desde la significación, ya que, a pesar de que en las primeras páginas, los *Estándares* conciben la literatura desde una perspectiva estética del lenguaje, al revisar los cuadros correspondientes al Factor Literatura, es posible evidenciar en algunos enunciados identificadores, rastros de una tendencia espacial “Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente” (p. 38) “Análisis crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal” (p. 40). Lo anterior permite decir que aún subsiste una mirada geográfica en el estudio de la literatura, al separarla en colombiana, latinoamericana y universal.

Sin embargo, hay que reconocer que *Los Estándares* proponen el estudio de los diferentes géneros y no sólo el narrativo, género en el que se centran casi de manera exclusiva los docentes participantes de esta investigación; igualmente no aparecen sugerencias relacionadas con autores u obras que habría que leer en los diferentes niveles, por ejemplo en el último grupo de grados en donde se encuentra once, en ninguna parte se dice que hay que empezar por la literatura de la Antigüedad, pasar luego a la Edad Media, posteriormente a la literatura del Renacimiento, en fin, sólo aparece la sugerencia de abordar la literatura universal con subprocesos que hablan de leer “textos literarios de diversa índole, género, temática y origen” (MEN, 2006, p. 40) y de potenciar la interpretación a partir de distintas teorías literarias y la comparación de textos. Según esto, no se debe entender por literatura universal el estudio exclusivo de los clásicos.

Ahora bien, en relación con el cómo organizar el estudio de la literatura, considero pertinente atender a la propuesta de Vásquez (2006) quien plantea que una enseñanza no debe estar regida por cortes o divisiones hechas por un historiador, sino que debe apostarle más bien al seguimiento de las marcas de evolución por géneros, a esa condición de palimpsesto que implicaría esa imbricación de tiempos y formas, de espacios y autores, de voces de diferentes épocas y nacionalidades. Ya que a partir de:

ese juego de voces y escrituras podemos ver cómo el ayer dialoga con el hoy, y cómo un motivo se mantiene a lo largo de muchos siglos, eludiendo lenguas, adaptándose y refundiéndose, metamorfoseándose hasta parecer algo nuevo o sorprendente, cuando en verdad era apenas una preocupación de las más antiguas. (Vásquez, 2006, p. 56)

No obstante, el problema no es el asunto de abordar la literatura por periodos literarios, puesto que hay docentes que proponen el estudio desde esta mirada y hacen trabajos muy interesantes en relación con la formación literaria del estudiante; el problema apunta al nivel de conciencia del docente, a la intencionalidad, a los sentidos que persigue el profesor al proponer ciertas obras. Porque si el educador considera que estudiar la literatura por periodos literarios es un camino pertinente para lograr lectores críticos y le ha dado resultado estaría bien; pero si se actúa en esta dirección porque se considera que no hay otra forma distinta o porque así lo plantea un libro de texto, y además de esto no consigue despertar un gusto lector perdurable en sus estudiantes, como sucede en algunos de los

casos estudiados; entonces en este orden de ideas, sí es conveniente hacer un alto en el camino y considerar otras posibilidades de acercamiento.

## 2.2 Selección de obras: entre el canon y los gustos personales

En relación con la selección de las obras en los Casos estudiados, los docentes se mueven entre las siguientes tres tendencias, tal como se muestra el esquema que aparece a continuación:



*Ilustración 6: Criterios para seleccionar las obras en los Casos estudiados*

Comencemos por el canon. En el caso I, éste apareció en los diferentes instrumentos utilizados. En la encuesta aplicada a una muestra de estudiantes, cuando se les preguntó por los libros que habían leído en el colegio, varios estudiantes relacionaron estas obras: La Ilíada, La Odisea, La Celestina, Hamlet, Romeo y Julieta...” (Encuesta, pregunta N° 1, Caso I). Cuando en la entrevista se le pregunta al docente por las obras abordadas durante el año, relata que “bueno, ellos han trabajado La Ilíada, La Odisea (...) han venido trabajando lo que fue la Divina Comedia de Dante Alighieri para los periodos de la Edad Media y el Renacimiento, pero también quise que vieran ese contraste con Giovanni Boccaccio con El Decamerón (...) y se ha trabajado ya sea la parte del Renacimiento, del Neo clasismo y el Romanticismo, lo que ha sido Moliere con el Enfermo Imaginario, se ha trabajado a Shakespeare, Romeo y Julieta, El Mercader de Venecia, Macbeth, y este otro

Hamlet (...)” (Entrevista, Pregunta N° 10, Caso I)<sup>9</sup>; y al reconstruir los diarios de campo facilitados por el docente pude constatar todo lo anterior: tres periodos fueron designados para abordar obras que tradicionalmente se han leído en la educación media: La Ilíada, La Odisea, La Divina Comedia, El Decamerón, obras de teatro de Shakespeare... y un sólo periodo para abordar obras cuya selección parte de las expectativas lectoras de los estudiantes.

En el Caso III se presentó un fenómeno casi idéntico. En primer lugar dan cuenta de la inclusión del canon en la enseñanza de la literatura, la entrevista y la planeación, que hacen referencia a la lectura de textos como: “La Odisea, Edipo Rey, Antígona, Medea, La Divina Comedia, El Decamerón, Macbeth, Hamlet, Oteló” (Entrevista caso III; Planeación 2012, caso III). En segundo lugar los textos referidos por los alumnos a través de la encuesta también corroboran esa inclusión del canon: Los textos indicados por la mayoría son obras clásicas que al parecer todos debían leer “La Odisea, Edipo Rey, Macbeth, Hamlet, María” (Encuesta, pregunta N° 1, caso III). En último lugar la Observación N° 2 permitió reconocer el trabajo en el aula con obras del canon que cada uno debía haber leído en casa: Hamlet y Macbeth de Shakespeare.

Ahora bien, tanto el docente del Caso I como el del Caso III, disponen un periodo para que los estudiantes seleccionen una obra de la literatura universal que responda a sus gustos lectores. La diferencia estriba en que en el Caso III esta selección queda a merced del estudiante, mientras en el Caso I dicha selección opera bajo los siguientes principios: el docente es el responsable de mostrar una gama amplia de textos, de posibilidades y cada estudiante debe seleccionar uno de acuerdo con sus gustos e intereses: “cuando les puse la lista de los libros les di la posibilidad a los muchachos de tomarse dos semanas de buscar los títulos y ver de lo que trataba la obra y cada uno ya empezara a seleccionar el material que por gusto quisiera leer” (Entrevista, pregunta N° 9, caso I)<sup>10</sup>. Igualmente, la selección de estas obras no obedece al canon, obedecen más a la experiencia lectora del docente “primero parte de mi experiencia como lectora (...) cuando uno pone un libro, tiene dos posibilidades de ponerlo, primero porque está dentro del canon literario (...) y segundo

---

<sup>9</sup> ¿Qué obras literarias ha abordado en este año en el grado once?

<sup>10</sup> Contame un poquito sobre esa selección de las 23 obras y el trabajo que estás pensando con esos libros

puede obedecer también desde la pasión y el gusto con que uno los leyó y las búsquedas. Yo la selección la he hecho más hacia el lado de las búsquedas, cierto, de ese trabajo personal” (Entrevista, pregunta N° 9, caso I). A la par, el docente ve en esta manera de proceder la posibilidad de que los estudiantes tengan referencias de muchas más obras, ya que cada uno reseña al grupo el libro leído, de tal modo que descubran cuál de todos esos textos les puede llamar la atención: “23 libros es polifonía y que es el mundo: una polifonía, donde uno escucha múltiples discursos y mire usted a ver cuál le gusta” (Entrevista, pregunta N° 9, Caso I)

En el Caso II las obras que se les proponen a los jóvenes no necesariamente obedecen al canon. Este docente, utiliza dos criterios para hacer la selección de los libros literarios que aborda en la clase: 1) la selección la hace teniendo siempre presente el contexto del estudiante para lograr que el texto literario le sea significativo, le encuentre sentido, le diga algo: “lo principal es que el estudiante encuentre una conexión entre ese texto que está abordando con su contexto real, con su contexto inherente a su nivel socio económico, a su nivel socio cultural al que él pertenece” (Entrevista, pregunta N° 12 caso II)<sup>11</sup>. 2) La obra se selecciona de acuerdo con el eje que está trabajando (recordemos que en esta institución se selecciona un tópico para desarrollarse conjuntamente entre varias áreas), y no por lo que tradicionalmente se ha leído en la educación media “pienso que a partir del eje temático hay que encontrar los textos no necesariamente si son famosos o no” (Entrevista, pregunta N° 17, caso II)<sup>12</sup>

Pero reflexionemos un poco sobre los criterios en los que se apoyan los docentes participantes. Es claro que las obras literarias se llevan al aula con la intencionalidad de contribuir a una formación literaria auténtica, es decir, con el propósito de insertar a los estudiantes en prácticas donde pueda disfrutar, valorar e interpretar las obras. No obstante, según lo expuesto hasta acá hay tres tendencias: la primera: seleccionar las mismas obras cada año; la segunda: dejar la selección de los textos al libre albedrío de los estudiantes; y una tercera tendencia que se ubica en un punto intermedio entre las dos anteriores: que el profesor seleccione una amplia gama de textos de excelente calidad literaria de tal manera

---

<sup>11</sup> ¿Qué consejo me darías a mí, que no tengo ninguna experiencia en bachillerato, para enseñar literatura?

<sup>12</sup> Normalmente, ¿qué obras literarias les propones a los estudiantes del grado once?

que el estudiante, de acuerdo con sus trayectos literarios recorridos, opte por uno de éstos, de tal manera que se vea retado de manera diferenciada.

La primera inclinación que se hace manifiesta en algunos momentos de los tres Casos, es la selección de las obras desde una perspectiva “historicista”, esto es, con la intención de “informar” a los alumnos sobre algunas obras importantes para la humanidad; forma de seleccionar, que opera desde un lugar común: proponer año tras año los mismos textos, que en la educación media se han leído en las últimas décadas. Por tanto, esta manera de seleccionar requiere problematizarse, no porque las obras clásicas sean malas, jamás plantearía algo así pues soy consciente del indudable valor de estas obras; sino porque, en este caso particular, es necesario darle un giro al enfoque que guía el trabajo con estos libros en el aula. En este sentido, el problema no son los clásicos, sino la finalidad con la cual son llevados a la clase, porque es posible que muchos docentes se apoyen en obras que hagan parte del canon logrando procesos de lectura muy interesantes que aportan a la construcción de un lector literario, modo loable de proceder. Lo fundamental es, vuelvo y repito, que las obras que se lleven al aula, contribuyan a la consolidación de esa formación literaria y en esa medida reflexionar qué obras son pertinentes, sean éstas canónicas o no.

Pasemos, a continuación, a la segunda tendencia (Caso III, cuarto periodo), que al igual que la primera, es un lugar común en la escuela: dejar que la elección la haga cada estudiante de acuerdo con sus gustos, sin ningún proceso de mediación por parte del docente. Este criterio que supuestamente se basa en “lo que está de moda” es peligroso. Según Colomer (2005) esta idea se soporta en un modelo de “lectura por placer”, pero un placer mal entendido que asimila totalmente la lectura escolar con una lectura de tipo privado, íntima, personal, una lectura sinónima de recreación, de pasatiempo, de facilidad, lo que significa que el chico puede leer lo que desee: “si nos situamos ahí, incluso se puede argumentar que muchos alumnos ya disfrutan leyendo banalidades y que, por lo tanto, el placer ya se produce, de modo que utilizar aquello que gusta a los alumnos como criterio de selección escolar parece una guía harto problemática” (p. 56).

Así pues, no es pertinente dejar la selección de los textos en manos de los estudiantes sin ninguna mediación, no se trata de leer por leer, de leer lo que cada uno trajo de su casa, o

de leer algo divertido o de leer sólo lo que a cada cual le gusta. La selección de los libros por tanto, es una responsabilidad del docente que, como experto en literatura tratará de poner en el aula libros de alta calidad, libros que estimulen la experiencia transformadora de sus lectores.

En cuanto a la última tendencia (algunos momentos en el Caso II y último periodo del Caso III), es quizás la forma más apropiada de seleccionar obras en pro de promover una enseñanza de la literatura que apunte hacia la formación literaria. Es que la selección de los materiales, tal como lo exponen Pérez y Roa (2010) no se puede guiar exclusivamente por una teoría particular o por un canon escolar, en la cual se haga abstracción de los sujetos específicos que se tenga en el aula. Se trata de proponer un texto que reconozca los trayectos de los estudiantes respecto del lenguaje literario de tal manera que “todos se vean retados de manera diferenciada, no homogénea” (p. 24). Igualmente, la selección de los textos no debe concebirse como “una antología de grandes autores, sino como un recorrido en el aprendizaje de la comunicación literaria a partir del corpus que puede ser realmente comprendido por los alumnos” (Colomer, 1991, p. 27 – 28).

Estimo pues, que a la hora de seleccionar textos para un grupo de estudiantes, de lo que se trata es de buscar libros de excelente calidad literaria que les aporten algo, que después de su lectura los deje en otro estado, el texto tiene que ser, como lo afirma Larrosa (2006) otra cosa que lo que ya saben, de lo que ya piensan, de lo que ya sienten. El texto tiene que tener algo de incomprensible para ellos, algo de ilegible. Por tanto se debe optar por libros que admitan múltiples lecturas, libros que requieran de la cooperación activa del lector en la construcción del sentido, libros con indeterminaciones, con espacios vacíos, que inciten al estudiante a hacer explícito lo que está implícito. En fin, considero que lo fundamental es seleccionar tanto textos narrativos, poéticos como dramáticos, con las anteriores características, independiente de si hacen parte o no del canon escolar.

### *2.3 Estrategias para el acercamiento de los jóvenes a la literatura*

Las estrategias develadas en este trayecto investigativo, las presento a modo de síntesis en el siguiente cuadro:



ESTRATEGIAS DE ACERCAMIENTO			
<p><b>CASO I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividades antes, durante y después de la lectura.</li> <li>-Poner en diálogo los textos con el contexto del estudiante.</li> <li>-Lecturas de las obras en clase y asesorías personalizadas.</li> </ul>	<p><b>CASO II</b></p> <p>Fundamentación teórica alrededor de periodos y movimientos literarios, luego la lectura para reconocer las características señaladas.</p>	<p><b>CASO III</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lecturas extra curriculares.</li> <li>-Actividades después: exposiciones y exámenes escritos.</li> </ul>	<p><b>CASOII Y III</b></p> <p>Leer materiales diferentes a las obras para conocer la obra: los resúmenes y las películas.</p>

*Ilustración 7: Estrategias que se privilegian en cada uno de los tres Casos*

En el Caso I, el trabajo que se orienta para acercar a los jóvenes a la literatura, responde a procesos de interpretación y a procesos de producción textual, los cuales se concretan en los siguientes momentos (Entrevista Caso I, pregunta N° 11<sup>13</sup>; Observación de clases):

- Actividades previas a la lectura: activación de conocimientos, expectativas, así como procesos de contextualización del autor, de la época, del movimiento literario al cual pertenece la obra.
- La actividad propiamente de lectura, la cual se hace en gran parte dentro de las horas de clase de manera acompañada. “Hay una cosa que yo he aprendido y es, tú pones a leer un libro y nunca lo van a leer en la casa, porque no tienen el hábito, entonces ¿qué tienes que hacer tú? abrir el espacio en el aula escolar, sentarnos, si tú quieres garantizar un proceso como mínimo de lectura, entonces siente al muchacho, acompañe el muchacho, no es darle el libro y siéntese y lea, sino, es estar pendiente como van los avances, preguntarles en qué se quedaron, cuál es el enredo que tienen, pero como mínimo garantizar tiempo en el aula de clase” (Entrevista, pregunta N° 3, Caso I)<sup>14</sup>
- Actividades después de la lectura. 1) Confrontación oral de lo leído a través de mesas redondas, debates, tertulias, a partir de preguntas dirigidas por el docente. 2) un trabajo riguroso de escritura y re-escritura que obedezca a la tipología textual que estén trabajando en el periodo y a las sugerencias dadas en las diferentes asesorías personalizadas.

<sup>13</sup> Háblame un poquito, lógicamente cuando un estudiante se acerca a un texto, además de leer, qué tipo de actividades debe hacer

<sup>14</sup> ¿Cuáles ha sido las mayores dificultades que has encontrado para orientar el área de lenguaje?

- Asesoría personalizada: diálogo individualizado entre estudiante docente con relación a la comprensión de la historia o parte literal y a la recepción literaria: “análisis que incluye primero la parte literal de la obra, entonces de forma individual, el proceso lo hago de forma individual: qué dice el texto, cómo lo dice, por qué obedece a ese periodo literario, a qué género literario, qué problemas se reflejan a nivel social, ya después abordo toda la parte a nivel personal, ¿qué les despertó la lectura? ¿Por qué lo despertó? ¿Qué le movilizó? ¿Cómo lo movilizó? ¿Por qué le gustó?” (Entrevista, pregunta N° 9, Caso I). Esta asesoría personalizada incluye la revisión tanto de forma como de fondo de los distintos borradores de los textos.

Estas estrategias de antes, durante y después han sido conceptualizadas por diversos autores. Por ejemplo, Benton y Fox (1992) proponen cuatro estadios así: estadio 1 (antes) relacionado con el trabajo preliminar; estadio 2 (durante) referido a la lectura del texto; estadio 3 (durante y después) espacio para formular y explorar la respuesta a través de trabajos grupales e individuales; y estadio 4 (después) que implica el desarrollo, la modificación y la refinación de la respuesta por medio de actividades como visualizaciones, grabaciones, discusiones, escritura y dramatizaciones. Igualmente, en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998)* se describen estrategias de este tipo para facilitar la comprensión textual, así lo plantea dicho documento:

las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción. Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa. (MEN, 1998, p. 97).

Asimismo, Colomer (1991), cuando habla de la construcción del sentido del texto, rescata la importancia de la ponderación de los conocimientos previos del lector, de la posibilidad de contextualizar literaria y culturalmente el texto para enriquecer el diálogo entre el lector y el texto (actividades antes); del mismo modo el fortalecimiento de mecanismos propios de todo actos de lectura: anticipar y comprobar la significación obtenida (actividades durante) y finalmente actividades después de la lectura que involucraría la comparación y el debate sobre la interpretación por los distintos lectores.

No obstante, estas estrategias del antes, durante y después que obedecen a una mirada procesual, no deben tomarse como una receta, como unos pasos inamovibles para que el acercamiento del estudiante con la literatura sea realmente significativo. Son los mismos libros y los intereses de los docentes, los que van determinando en qué etapa del proceso de lectura hay que hacer o no los énfasis; del mismo modo hay que evitar que estas estrategias se conviertan en un esquema repetitivo, siempre con las mismas preguntas antes de abordar la obra, la típica pregunta durante y el mismo taller para después de la lectura.

En cuanto al docente del Caso I, otra estrategia de acercamiento que emplea tiene que ver con la manera como logra poner en diálogo los textos seleccionados con el contexto del estudiante, esto le permite al chico leer de otra manera sus realidades y por ende acercarse con otras expectativas sobre las obras propuestas. Conforme a la observación N° 1, cuando el docente emprendió el análisis del poema “Letanías a Satán”, hizo una serie de preguntas que posibilitó a los estudiantes relacionar este texto con lo que ocurre en Ciudad Bolívar, dialogar en torno a quiénes son en su comunidad los expulsados del paraíso, los miserables, los que llevan por dentro un dolor profundo... A la par, la observación N° 2, posibilitó conocer el propósito último de esta secuencia didáctica que el docente estaba desarrollando por esos días: la realización de un cuadro comparativo que recogiera los tres textos abordados (Letanías a Satán, Voy a dormir y La condena) a partir de “la parte humana”, específicamente desde el “suicidio”, “porque es algo común en Ciudad Bolívar, porque en el municipio vienen creciendo los índices de suicidio, porque en la misma institución el año pasado hubo dos intentos de suicidio, es decir, es una realidad que los toca directamente (...)” (Observación N° 2 caso I)

Es pues una práctica que busca poner en diálogo las obras seleccionadas con el contexto del estudiante de tal manera que la lectura del texto le permita “leer” esas realidades de manera más profunda, más crítica, con mayores elementos.

Avanzando al Caso II, el acercamiento a la literatura se da inicialmente desde la fundamentación teórica alrededor de los movimientos literarios y posteriormente se pasa a la lectura de una obra para reconocer en ésta, a modo de ejemplo, las características señaladas a nivel teórico, modo de operar que de acuerdo con autores como Sánchez

(2003); Mendoza (2004), Colomer (2005); Bombini (2006) corresponde a un “enfoque historicista”. Según la observación N° 2, dicha fundamentación se hizo a partir de un documento que todos debían fotocopiar, leer y estudiar para la evaluación escrita llamado: “Teoría literaria: del siglo de las luces al de las revoluciones” tomado del texto guía: Metáfora serie especial: Castellano y literatura 11. Así, después de debatir y evaluar tal documento, el docente propone en clases posteriores, la lectura de poemas para identificar en ellos las principales características de los movimientos abordados, en este caso del Romanticismo.

Estamos pues ante una estrategia que el docente retoma de un texto guía que no ha pasado por un proceso de problematización. Valdría la pena preguntarnos qué es lo que realmente se busca al llevar un texto literario al aula: si leer una obra para que los chicos identifiquen unas características propias de un movimiento o escuela literaria o leer una obra para despertar la sensibilidad estética en los estudiantes, generar procesos interpretativos y construir sentidos. Si la “intencionalidad” del docente apunta a lo segundo, el acercamiento al texto literario puede resultar bastante significativo, pero si el propósito se agota en lo primero habría que darle un giro para que la lectura no se instrumentalice, no obedezca a fines utilitarios.

En relación con el Caso III, aunque es indudable la apuesta del docente por lograr que los estudiantes lean directamente determinadas obras literarias, no hay evidencias de estrategias de acercamiento propiamente dichas. Según las encuestas, la lectura de los textos es una responsabilidad extracurricular (Pregunta N° 3, caso III)<sup>15</sup>, responsabilidad que los alumnos tratan de cumplir porque después de leer la obra se les propone la realización de exposiciones o pruebas de selección múltiple (Observación N° 1 y N° 2), estrategias que son más de control que de acercamiento. Así pues, estos modos de hacer irían en contraposición con una verdadera “formación literaria” (Colomer, 1991; Mendoza, 2004; Bombini, 2006) incluso con los mismos *Lineamientos Curriculares del Lenguaje (1998)* en donde se plantea que: “un maestro no intimida con el examen para que el estudiante lea; seduce y persuade con los comentarios críticos a las obras, provoca e interroga” (p. 88).

---

<sup>15</sup> ¿La escuela te brinda espacios para leer? Si\_ No\_ ¿por qué?

Para finalizar con los modos de acercamiento a la literatura, voy a referirme a una estrategia que se privilegia en ciertos momentos en los Casos II y III: Leer materiales diferentes a la obra para conocer la obra, concretamente a través de resúmenes y cintas cinematográficas. No obstante, esta forma de operar la concibo no como una estrategia de acercamiento, sino de reemplazo, ya que, en vez de leerse la obra directamente se abordan otros textos que se supone dan una idea generalizada de la obra literaria. “Por ejemplo, ellos empiezan con La Odisea y La Ilíada, pero como La Ilíada es un poquito más difícil entonces yo les pongo a ver a Troya, entonces ya después leen La Odisea que es como el complemento (Entrevista, pregunta 16, Caso III)<sup>16</sup>. Del mismo en el Caso II, de acuerdo con el plan de aula, cuando se aborda un periodo o movimiento literario no se leen las obras directamente, sino que se hace a partir de datos biográficos de los autores, la lectura de resúmenes o fragmentos de sus obras más representativas, y a veces con la proyección de cintas cinematográficas.

En esta instancia, al incorporar resúmenes y películas basadas en obras literarias, se cae en otro lugar común al sustituir la lectura del libro por otros materiales que nunca van a decir más que la obra misma. Esa idea de reemplazar el libro por otro material que hable de éste, surge cuando se opera desde una concepción “historicista” de la literatura, como un asunto de acumulación de información, puesto que, cuando el interés al abordar una obra, por demás clásica, se agota en reconocer el argumento, la trama, el tiempo, en fin; da lo mismo leer la obra, consultar un resumen o ver una película, pues las tres fuentes permiten acceder a dichos datos.

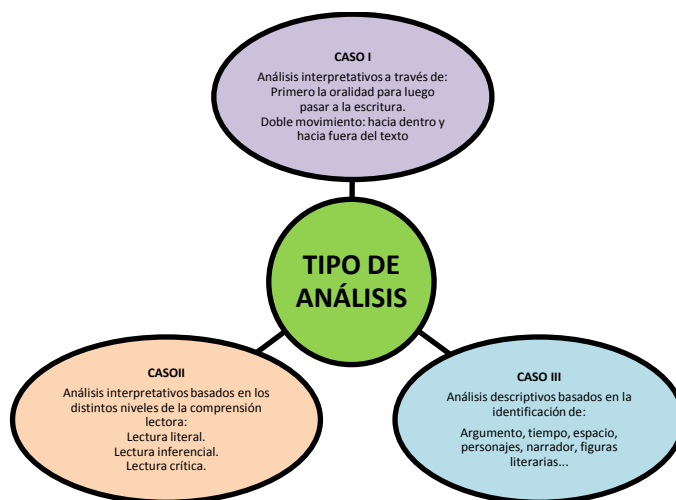
De lo expuesto hasta acá, se podría decir que no hay modos de acercamientos buenos o malos o mejores y peores, lo que realmente hace que ese modo sea significativo o no, depende de la intencionalidad que le atribuye el docente, de los propósitos que persigue con estas formas de hacer; de ahí la importancia, vuelvo e insisto, de problematizar las prácticas, de desentrañar los sentidos que hay detrás de un modo particular de intervenir en el aula.

---

<sup>16</sup> ¿Normalmente que obras literarias les propones a los estudiantes en el grado once, por ejemplo que obras han leído este año?

## 2.4 Qué hacer con una obra: tipos de análisis propuestos

Los análisis privilegiados por los docentes focalizados se mueven entre unos de tipo interpretativo y otros de corte descriptivo. El siguiente gráfico sintetiza lo hallado con respecto a esta categoría:



*Ilustración 8: Tipos de análisis que prevalecen en el contexto estudiado*

En el Caso I, las observaciones de las distintas clases permitieron presenciar el análisis de tres obras: “Letanías a Satán”, “Voy a dormir” y “La condena”. Dicho análisis se realiza primero de manera oral y colectiva, guiado por las preguntas del docente, buscando con éstas que cada estudiante construya una interpretación argumentada a partir del texto mismo, superando así los análisis centrados en la estructura; es que para el docente leer implica “atención”, “el lector debe hacer análisis, hacer crítica, tomar distancia o cercanía” (palabras textuales del docente registradas en la observación de clases N° 1 caso I). Así, después de que el estudiante gane en comprensión e interpretación con respecto al texto abordado, pasa a la argumentación escrita como proceso que requiere de la reescritura permanente. Por otra parte, los estudiantes encuestados afirmaron que los énfasis en las clases están puestos en varios asuntos, entre ellos el análisis y la interpretación de la obra, yendo más allá de análisis que tuvieran que ver con la realización de resúmenes e identificación de personajes, tiempo, espacio...

Del mismo modo, en este Caso I es posible rastrear un doble movimiento en ese proceso de interpretación de la obra. Un movimiento hacia adentro del texto, de interpretación de éste pero desde lo que dice el texto mismo “siempre había algo muy marcado, es que yo pienso, no no no espérate, hay unas claves contextuales que te dan la interpretación del texto, interpreta el texto y ahora si puedes opinar” (Entrevista, Pregunta N° 6, Caso I)<sup>17</sup>, es decir, el profesor de este caso no cae en ese lugar común que Humberto Eco denomina sobreinterpretación, que consiste en que todo vale, de que se puede opinar o buscar sentidos sin partir de lo que dice el texto, de hablar de todo menos de lo que éste desarrolla. Pero para complementar dicho análisis, el profesor hace un segundo movimiento que va hacia afuera del texto, entonces propone a los estudiantes ahondar un poco en la vida del autor y su contexto para entender mejor sus obras “hay cosas del autor que nos sirven para comprender el personaje” (Observación N° 2). De igual manera en los diarios de campo aparecen registradas actividades que dan cuenta de ese movimiento hacia afuera del texto como por ejemplo: “análisis de cuentos a la luz del contexto sociocultural de la edad media” “Presentación de videos de la vida y obra de Alfonsina Storni y Frank Kafka” (Diarios de campo, Caso I).

El docente del Caso II, también reivindica un análisis que va más allá de lo formal y estructural. Para ello, de acuerdo con la entrevista, en la respuesta a la pregunta N° 18<sup>18</sup>, cuenta que en sus clases propone un tipo de análisis que se fundamenta en los siguientes momentos:

- ✓ Primer momento: análisis guiado que le permita digerir el texto, apropiarse de él, hacer la deconstrucción.
- ✓ Segundo momento: el análisis direccionado al plano del contenido
- ✓ Tercer momento: orientar el análisis al establecimiento de relaciones intertextuales
- ✓ Último momento: lograr que ese análisis llegue a un nivel crítico a partir de la formulación de una hipótesis la cual debe comprobarse desde el texto mismo.

---

<sup>17</sup> ¿Cómo ha sido la respuesta de los estudiantes al menos de los grupos superiores con relación a la literatura?

<sup>18</sup> Cuándo se aborda una obra literaria, además de leer el libro, ¿qué más deben hacer los estudiantes?

En cambio, los análisis que privilegia el profesor del Caso III, responden más a una mirada descriptiva del texto. Conforme a la observación N° 1, las exposiciones de los libros que los chicos eligieron leer de manera voluntaria como actividad del cuarto periodo, debían dar cuenta de los siguientes elementos contemplados en la guía de análisis entregada por el docente: espacio, tiempo, personajes principales y secundarios, argumento, tres conflictos que se aborden en el texto y la identificación de figuras literarias. Y según la observación N° 2, cuya clase se fundamentó en un examen escrito sobre dos de las obras de William Shakespeare, éste estaba dirigido a constatar si el estudiante identificaba los elementos y las acciones nucleares, por tanto aparecen preguntas por el espacio, la función de los personajes y por las consecuencias de ciertas acciones claves en la obra. Esto es, los análisis literarios se agotaron en el plano de lo descriptivo, en lo formal y estructural, sin posibilidades de avanzar a los terrenos de la interpretación. La encuesta también permitió recolectar información relacionada con los tipos de análisis que se privilegian en la clase, esto fue lo encontrado: “La mayoría afirma que el énfasis de los análisis recaen sobre: datos del autor, la obra y el movimiento literario, la lectura de la obra como tal, presentación de análisis literarios (argumento, identificación del narrador, personajes, tiempo, espacio), ya sea oral o por escrito y unos pocos consideran que el énfasis está puesto en trabajos de análisis que incluye tomar posición crítica (Encuesta, preguntas 6 y 18, Caso III)<sup>19</sup>

De acuerdo con los tipos de análisis que se privilegian en las instituciones estudiadas, podría decirse que aparecen dos tendencias, de acuerdo con los planteamientos de Sánchez Corral (2003) y Mendoza Fillola (2004): una tendencia que respondería en términos generales a un paradigma formal o poética del texto, y la otra tendencia que estaría más cercana a un paradigma interpretativo o poética del lector. En un paradigma formal se ubicarían aquellos análisis propuestos en el Caso III ya que el interés está puesto en la estructura, en la identificación de ciertos elementos como: argumento, tiempo, espacio, personajes principales y secundarios, figuras literarias; mientras que aquellos análisis propuestos por el Caso I y II cuyos esfuerzos se concentran en el contenido, podrían ubicarse dentro de un paradigma interpretativo. ¿Pero cómo logran estos profesores romper

---

<sup>19</sup> Pregunta N° 6: ¿las actividades más frecuentes a la hora de abordar la literatura en clase son? Y la N° 18: ¿Los énfasis de las clases está puesto en?



con la tradición que llega a la escuela, desde teorías literarias como el formalismo y el estructuralismo?

En primera instancia, la actuación del docente del caso I es consecuente con los planteamientos de Ana Camps (2002) al hacer una apuesta por la oralidad ya que la literatura para él no sólo se lee, también se habla, lo que implica espacios permanentes de discusión en el aula para que cada estudiante exprese sus interpretaciones, al mismo tiempo que las contrasta con las de sus compañeros o profesor; es que las interacciones orales que promueve el docente del Caso I se pueden considerar como: “un instrumento imprescindible para que los alumnos aprendan a enfrentarse por sí mismo con la construcción del significado a través de los textos” (Camp, 2002, p. 6). En definitiva, las clases propuestas por el profesor del Caso I se habla de las obras literarias: para comprender, para leer, para escribir, para pensar, para construir interpretaciones más profundas. Son clases que parten de la concepción de que “se aprende a leer leyendo” pero si se habla sobre lo leído se aprende más, más rápidamente y con mayor oportunidad de que todos lo hagan.

En segundo lugar, como estrategia para ir más allá de lo formal-estructural y avanzar en lo interpretativo, el docente realiza lo que Jurado (2008) denomina trabajar con el texto, Lo cual “implica demorarse con la lupa puesta sobre el texto, saliendo y retornando a él” (p. 20). Así ese proceso de interpretación deviene de realizar constantemente movimientos “hacia adentro” del texto y movimientos “hacia afuera” del texto. El movimiento interno implica concentrarse en primera instancia en construir el sentido desde lo que dice la obra y después de haber hecho un movimiento hacia afuera, volver a la obra para reconfirmar conjeturas; el movimiento exterior a la obra es la posibilidad de ampliación de la enciclopedia y de indagar en fuentes distintas a la obra que puedan contribuir a mejores comprensiones del texto como: biografía del autor, momento histórico en el que se produjo la obra, características del movimiento o escuela a en la que inscribe, situaciones particulares de producción, reseñas críticas, etc. Este doble movimiento que exige un tratamiento dialéctico es una estrategia que combina según las exigencias de cada obra, una mirada intratextual y extratextual en pro de la construcción de interpretaciones más sólidas.

Asimismo, el docente del caso II, como manera de superar los análisis meramente descriptivos, se sintoniza con una lectura crítica que trabaja la implicación y la presuposición, en el sentido que propone una lectura que organice los indicios recuperando lo que la lectura literal ignora y la inferencial promete, hasta sustentar su hipótesis no desde la opinión, sino desde el texto mismo.

Si bien, aunque el profesor del Caso II no lo manifiesta directamente, parece que promueve un tipo de análisis basado en los distintos niveles de la comprensión lectora propuestos en *Los Lineamientos* (1998). El docente habla de un primer momento de deconstrucción, de apropiación del texto que sería coherente con el nivel literal que consiste en “el reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje, según Eco, y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee” (MEN, 1998, p. 75), es decir, en este nivel el estudiante da cuenta de lo que dice la obra a partir de generalizaciones, omisiones e integraciones de la información fundamental. Como segunda etapa el docente del Caso II busca avanzar al plano del contenido, lo que según *Los Lineamientos* sería el paso a un nivel de inferencia, entendido según este documento como la capacidad de establecer relaciones y asociaciones entre los significados, de hacer deducciones de lo no dicho en la obra. Finalmente el profesor orienta el análisis al establecimiento de relaciones intertextuales y a la formulación y comprobación de hipótesis interpretativas, que desde *Los Lineamientos* se denomina nivel crítico – intertextual que implica el reconocimiento de la macroestructura, de la superestructura, de los puntos de vista y de las intencionalidades, así como de la identificación dentro del mismo texto, de la presencia de otros textos que se manifiestan ya sea a manera de citación, de alusión o de imitación.

En definitiva lo que nos muestra la problematización sobre los análisis que se llevan a cabo en los grados once de algunas instituciones públicas urbanas de Ciudad Bolívar, es que sí es posible incorporar en el aula orientaciones de nuevos paradigmas; no obstante, para que opere dicho cambio, se necesita de la conciencia del profesor, del querer ir más allá de análisis descriptivos a otros que privilegien la interpretación de la obra por medio de la interacción activa de cada lector con el texto.

## 2.5 A modo de cierre

En primera instancia, es primordial señalar que en los grados once de las tres instituciones públicas urbanas del municipio de Ciudad Bolívar, las prácticas de enseñanza no son homogéneas y que por tanto hay que hablar de diversidad de prácticas. Así pues, encontré en la realidad escolar diferentes formas de organizar el componente literario, de seleccionar las obras, distintas propuestas de acercar a los jóvenes con la literatura y diversos modos de analizar los textos.

En relación con los modos de organización de la enseñanza de la literatura, pude visibilizar que algunos docentes están privilegiando un diseño desde secuencias didácticas e incluso desde el diálogo con otras áreas del saber, mientras otros lo hacen desde actividades aisladas. En concordancia con la selección de las obras también fue posible rastrear los diversos criterios a los que recurren los docentes: proponer año tras año las mismas obras basados en lo que se plantea en los textos guías; dejar la selección al libre albedrío de los estudiantes; o escoger obras a partir de su experiencia literaria, de los trayectos recorridos por los alumnos y de lo significativo que puedan resultar para ellos ciertos libros. Con respecto a los modos de acercamiento hallé que en algunos momentos se ofrecen estrategias como actividades antes durante y después y asesorías personalizadas que pretenden lograr una mejor interacción con las obras, mientras que en otras situaciones, la mediación sólo se hizo a partir de datos sobre movimientos o periodos literarios o a través del examen o la exposición. Y con referencia a los tipos de análisis que se proponen, rastree desde aquellos que apuntan a lo meramente descriptivo hasta otros que se centran en la interpretación profunda de las obras y por ende en el papel activo del lector.

Sin embargo, aunque de las anteriores prácticas se podría decir que algunas responden a una perspectiva historicista, otras a una mirada estructural y otras tantas dirigidas hacia el lector y su papel activo en la interpretación y valoración de las obras, no es posible hacer tal clasificación, ya que la enseñanza en los casos estudiados, es una urdimbre de perspectivas; en la cotidianidad, las prácticas de un mismo docente se nutren simultáneamente de elementos de una u otra mirada. Ahora bien, el que se lleven a cabo prácticas que poco contribuyen a la formación literaria de los estudiantes, no es una responsabilidad única y

absoluta de los maestros como lo han hecho creer discursos hegemónicos del estado con sus políticas de calidad o los medios de comunicación cuando prenden las alarmas por los bajos niveles de lectura en el país. Si esto ocurre no es, en todos los casos, porque el docente así lo desee o porque se oponga a la transformación; esto se da porque se conjugan muchos factores como: apego a los programas formulados desde los libros de texto guías, una débil formación en didáctica de la literatura ofrecida por las universidades, un abandono por parte del Estado en relación con las continuas actualizaciones a los profesores y por la negación de espacios institucionales para la conformación de comunidades académicas.

Pero en estos hallazgos investigativos, hay un lugar muy especial para la esperanza. En primer lugar, la esperanza se vislumbra en aquellas transformaciones de las concepciones de los maestros participantes frente a la enseñanza de la literatura, evidenciadas en un escrito construido después de haber tenido la posibilidad, a modo de ejercicio de devolución, de reflexionar y dialogar alrededor de sus propias prácticas.

(...) Ahora que escucho a Jesús hablar de secuencias y los criterios para diseñarlas, las considero muy pertinentes no para hacer algunas en el año como lo venía haciendo, sino para planear de manera intencionada toda la intervención del año a través de dichas secuencias. Igualmente pudimos reflexionar acerca de enseñar la literatura por periodos literarios y de seleccionar por cada periodo los mismos libros de cada año. Yo estaba convencida de que eso lo decía los estándares curriculares, pero ahora que analizamos el factor relacionado con la literatura en los últimos grupos de grados, pude comprobar que no necesariamente hay que enseñar literatura en un orden cronológico y que el docente tiene autonomía para seleccionar lecturas. Para mí esto fue un descubrimiento y a pesar de que en los libros de texto en los que me baso lo diseñan por periodos y en orden, ya sé que no necesariamente lo tengo que hacer así. (Reflexión, Docente Caso I)

Ahora conozcamos las transformaciones en la concepción de la enseñanza de la literatura, del profesor del Caso II:

Esta investigación me ha permitido descubrir que más que leer muchos libros o comprobar a través de diferentes actividades si mis estudiantes han comprendido las obras o no, es necesario acercarlos realmente a la literatura, tener en cuenta sus gustos, sus intereses, tener en cuenta aquellos temas por los que sienten curiosidad, y no siempre los mismos libros que

se proponen en los textos guía de acuerdo a los periodos literarios que se vienen estudiando, libros que en ocasiones se hacen pesados para ellos, ahora pienso que algunos libros se convierten en sus enemigos. También, con esta posibilidad que tuve de reflexionar sobre mis prácticas, me pude dar cuenta de que la mayoría de los trabajos que asignaba con relación a una obra literaria, era con el fin de lograr que la leyeran, pues sólo leyéndola podían cumplir con la tarea, y por ende ganar la materia, lo que significaba que la lecturas se agotaban en la presentación de un trabajo escrito; ahora pienso que las obras que abordemos en clase deben ser para vivirlas, para interactuar con la historia que se les presenta, para ganar experiencia, para disfrutarlas. (Reflexión, Docente Caso II)

Avancemos hacia aquellas reflexiones logradas por el docente del Caso III y que alimentan este el terreno para la esperanza:

Considero que este espacio me ha permitido encontrar otras estrategias que si se ejecutan de una forma consciente, permite que el estudiante regule su forma de leer y se sienta partícipe de la construcción del sentido del texto, leyendo así de otra manera su propio contexto. Todas estas estrategias las podría implementar a través de una planeación por secuencias didácticas, esto permitiría no seguir trabajando por contenidos alrededor de los mismos libros de cada año, sino a partir de una selección de acuerdo a los intereses del estudiante, pero con la intención de desarrollar en ellos la competencia literaria. Por otro lado, este trabajo me llevó a replantear la forma como venía evaluando la literatura, ya que siempre lo hacía desde una mirada descriptiva (resumen, exposiciones), pues tal como me doy cuenta en este momento, es más una forma de presión para lograr que los estudiantes lean el libro que una estrategia de acercamiento a ella. Además siempre había previsto que la lectura del texto la hiciera cada cual de manera extraescolar y casi nunca destinaba espacios en el aula para dialogar sobre los textos leídos, lo que significa que no estaba promoviendo análisis críticos ni ese gusto por los libros. (Reflexión, Docente Caso III)

En segundo lugar, la esperanza la alimentan aquellos profesores que de manera incansable y silenciosa, ponen todo su empeño de lunes a viernes para reinventar sus prácticas y avanzar de manera decidida de dar “información literaria” hacia una verdadera “formación literaria”, a ese sueño de privilegiar un acercamiento de los niños y jóvenes con la literatura que incluya la educación de la sensibilidad y la valoración crítica.

Es gratificante saber que, en algunos momentos de ese quehacer cotidiano, hay un atrevimiento por parte de los profesores protagonistas de este trayecto investigativo, de ir más allá de una mirada historicista, incluso más allá de una mirada formal y estructuralista, a una que se pregunte por los sentidos que construyen los estudiantes a partir de la lectura. Es emocionante rastrear prácticas que se interesen por avanzar en procesos rigurosos de interpretación y producción textual, en hacer conscientes a los estudiantes de que dichos procesos son exigentes, de que necesitan continuamente de la relectura y la reescritura, de lograr que los estudiantes ejerzan la libertad por medio de la escritura: “Gratificante porque he descubierto procesos de creación de ellos, que ellos son capaces, gratificante porque es la posibilidad de darle libertad al muchacho, la libertad de crear, ahí uno se da cuenta que los muchachos claman libertad” (Entrevista, Pregunta N° 4, Caso I)<sup>20</sup>

Es gratificante poder presenciar cómo en algunas aulas del municipio, las clases se configuran desde secuencias e incluso desde un diálogo entre áreas, clases que se convierten en diálogos entusiastas alrededor de obras literarias, en espacios de reflexión en torno a ellas, en cuestionamientos a la propia cultura y la moral, espacios donde es posible tomar posición crítica a partir de lo que se lee, de cooperar con los textos, de llenar los espacios vacíos, la indeterminación que prevalece en los discursos literarios; clases que tienen en cuenta la recepción estética de los alumnos y en donde la selección de las obras no depende tanto de un canon escolar sino de esa vivencia personal del maestro que las escoge precisamente porque dichas obras les dicen algo a los estudiantes, nos los dejan igual, los transforman. Es gratificante observar cómo a través de esa manera de configurar la enseñanza de la literatura es posible ganar lectores literarios, personas que desarrollan un gusto por leer, ya no desde la obligación sino desde una convicción personal. En fin, es alentador ver que los mismos docentes reconocen que a pesar de las dificultades, están avanzando: “hemos avanzado hasta el punto de estar logrando hacer actividades en clase que hace tres años no eran posibles realizarlas por las condiciones y disposiciones que tenían los alumnos (...) pero todo ha sido un proceso, un proceso que es muy muy despacito pero que se han logrado cosas, eso es” (Entrevista, Pregunta N° 6, Caso I)<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> ¿Y Cuáles ha sido las principales gratificaciones orientando el área?

<sup>21</sup> ¿Cómo ha sido la respuesta de los estudiantes al menos de los grupos superiores con relación a la literatura?

Fueron las anteriores reinversiones a las que quise hacerles mayor énfasis en el momento de la devolución de los resultados investigativos a los maestros participantes, de tal manera que dichas reinversiones sean fortalecidas cada vez más, y a su vez, otros docentes se nutran de esta mirada:

Esta devolución también me sirvió para ratificar todo aquello que vengo haciendo bien y que sirve de guía para otros profesores, por ejemplo: los diálogos que hacemos a partir de las obras leídas con el fin de mejorar, primero la argumentación desde la oralidad, para luego pasar a la escritura, la de centrar los análisis en el contenido y en la estructura profunda y no solo en la forma, las asesorías personalizadas para saber cómo van, si la están comprendiendo, qué dificultades presentan, la de potenciar la actividad que hicimos con las 23 obras literarias en el último periodo, en fin, esta charla me sirvió para darme cuenta de que muchas de las cosas que hago a diario se están haciendo bien, pero sobre todo que cada vez se pueden hacer mucho mejor. (Reflexión, Docente Caso I)

Todo lo anterior, además de que permite alimentar la esperanza, es al mismo tiempo el soporte de lo conseguido con esta investigación: problematizar los modos de hacer en el aula, para que la acción esté siempre acompañada de la reflexión, de tal modo que cada vez se cualifiquen las prácticas del docente al éste ganar en conciencia de lo que hace y para qué lo hace, al tener claras unas intencionalidades, unos sentidos al momento de configurar su manera particular de orientar la enseñanza de la literatura.

Finalmente, es muy interesante contemplar la manera como algunos de los docentes acompañados están reinventando la enseñanza (Bombini, 2006), una reinversión que se está gestando desde las prácticas cotidianas, demostrando así que los cambios en la enseñanza no son una tarea de personas lejanas a la educación. La invitación es pues a todos los docentes y maestros en formación, a reinventar la enseñanza, a hacer de las prácticas un acto más consciente, a ser autores de los diseños curriculares, de la manera de configurar la enseñanza; la invitación es a ser capaces de tomar decisiones, de discutir cuando sea conveniente las prescripciones institucionales, ministeriales o aquellas que imponen los textos guías elaborados desde las grandes empresas editoriales. En síntesis, este proyecto es un llamado para que el docente de literatura se apropie de su papel de profesor intelectual, como lo plantea Henry Giroux al hablar de intelectual transformativo.

### CAPÍTULO III

---

## ¿PARA QUÉ LEER?: ACERCAMIENTOS A LOS SENTIDOS DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA

Ahora me queda el reto de hacer un mejor trabajo con la literatura para así lograr la formación de estudiantes críticos que aprendan a leerse mejor a sí mismos y el mundo.

Docente, Caso III

Antes de ahondar en las finalidades, funciones e imaginarios que se le atribuyen a la literatura en la escuela, voy a partir de otro interrogante que surge de este asunto: ¿la literatura se enseña? o dicho de otro modo ¿es posible hablar de la enseñanza de la literatura?

Si bien, a pesar de que uno de los docentes participantes en la investigación afirma que la literatura no se enseña

Yo no creo que uno enseñe literatura, porque es una cantidad de cosas, pueden existir muchas técnicas narrativas, muchas formas de estructurar los poemas, las fábulas o el mito, pero cuando vos ya te metés al contenido, al pensamiento que se refleja en el contenido, eso no se enseña, simplemente se interpreta (...) uno puede decir sí, uno enseña datos, periodos literarios, pero ya esa relación con la literatura, esa comprensión, eres tú solo como lector y el texto como tal, pienso yo. (Entrevista, Pregunta N° 5, Caso I)<sup>22</sup>.

Desde este proyecto se defiende que la literatura sí se enseña; y no me refiero a una enseñanza que se agota en la transmisión de información enciclopedista sobre autores, movimientos, obras, fechas; ni en una enseñanza que se reduce a unos repetitivos esquemas estructurales de análisis. Cuando hablo de la enseñanza de la literatura me remito a la apuesta por la formación literaria de los estudiantes, lo que implica formar para apreciar e interpretar las obras literarias.

---

<sup>22</sup> ¿Por qué consideras que se debe enseñar literatura a los estudiantes?



Ahora bien, algunos autores, al sostener que la literatura no se enseña, abogan por la “anti-intervención” ya que, según ellos, existe una relación naturalizada y automática entre los textos y los lectores siempre dispuestos a ser receptores entusiastas. Así, a partir de estos postulados se describen escenas idílicas, donde el encuentro de los alumnos con los textos es siempre una experiencia exitosa sin que exista mediación por parte del docente, pues la lectura literaria es una zona privativa de la imaginación, es una puesta en juego de lo lúdico, es territorio gratuito... por tanto debe mantenerse incontaminada de las tareas escolares. Sin embargo, el anterior planteamiento no lo encuentro pertinente para la escuela porque de entrada, tal como lo plantea Cárdenas (2004) “la pretensión de que el arte no se puede enseñar contrasta con los testimonios de la historia, los cuales nos refieren la existencia de escuelas de arte en numerosas sociedades” (p. 10), negando así la existencia de un saber sobre literatura y el papel mediador del profesor.

Por tanto, una enseñanza de la literatura que apunte a la formación literaria del estudiante, sí requiere necesariamente unas configuraciones didácticas específicas que hay que desarrollar en el aula, sin que esto vaya en desmedro de la construcción de una relación significativa con la literatura. Es a través de esta clase que se debe procurar que el estudiante se acerque directamente a las obras, las lea, las aprecie y disfrute de manera que adquiera un gusto lector perdurable, gusto que no es natural y que por tanto hay que fomentarlo. Una enseñanza que ofrezca a los alumnos las herramientas necesarias para que puedan implicarse en la construcción de sentidos, de interpretaciones a partir de la cooperación con el texto. Una enseñanza que permita relacionar una obra con otra, identificar influencias, fuentes, juegos intertextuales, la repetición y renovación de tópicos. Una educación literaria que les ayude a ver la metáfora, la imagen, el símbolo, propiciando la reflexión sobre el lenguaje literario; una formación que le ayude al estudiante a darse cuenta de qué es leer literatura, para qué leer y cuál es el sentido que esta práctica puede tener en su vida.

Para ello se requiere de un profesor que oriente, planifique, gestione, asesore, aclare dudas, señale caminos, utilice múltiples estrategias, seleccione libros de calidad literaria. Un docente que se atreva a enseñar una pasión, que enseñe desde el ejemplo, no desde el mandato. En todo caso, el papel del maestro no puede ser el de simple animador, el de

“recreacionista”, ni el de un espectador que da la palabra y se mantiene distante del proceso de aprendizaje del alumno. Antes bien, el profesor de literatura debe ser un intelectual que está llamado a indagar, sopesar, confrontar los modos de leer y escribir de sus estudiantes, un docente que se atreve a disentir, a mostrar otros modos de interactuar con la obra, otras posibilidades con la literatura.

Si bien es cierto que esa enseñanza orientada a la formación literaria se puede dar en espacios distintos a la escuela como en la familia o la comunidad, también es verdad que para la mayoría de los jóvenes del municipio de Ciudad Bolívar, la escuela es quizás el único espacio que tienen para acercarse a la literatura y dejarse atravesar por primera vez, ya que en contextos como el de este municipio, son las instituciones educativas las que poseen la responsabilidad de manera casi exclusiva, de garantizar el acceso a la cultura lectora y escritora de cientos de niños y jóvenes.

Partiendo entonces de que la literatura se enseña, avancemos ahora a los sentidos que se le atribuyen a ésta en la escuela y que van desde intenciones instrumentales, hasta la formación integral de la persona. El siguiente gráfico muestra esas diversas posibilidades que ofrece a profesores y estudiantes de la educación media.



*Ilustración 9: Sentidos de la literatura en la escuela*

### *3.1 La literatura desde una mirada instrumental*

Iniciemos por una de las la funciones que aparece con mayor frecuencia en los Casos estudiados: la literatura desde una mirada utilitaria e instrumental. El abordaje de lo literario en la escuela se instrumentalizó cuando cayó en alguno de estos dos extremos: el primero cuando fue utilizada para enseñar cosas que le son ajenas a ella, cosas para las cuales la literatura no fue creada, o segundo cuando la literatura fue entendida sólo como animación, como mera recreación. Comencemos por la primera tendencia. Ésta se dio cuando la literatura fue llevada al aula para extraer de ella conocimientos útiles, prácticos, saberes con una aplicación inmediata.

Un primer énfasis utilitario identificado, está relacionado con ponerla al servicio del imperio lingüístico, sea desde un enfoque gramatical descriptivo o desde un enfoque comunicativo. Desde el primer enfoque, pude observar cómo en el Caso III, el profesor hacía devolución de un taller sobre un poema de Shakespeare, en donde el estudiante debía señalar distintas categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, artículos, pronombres, preposiciones y tres oraciones con complementos diferentes: directo, indirecto, circunstancial... (Observación N° 2, Caso III). En fin, en esta situación el texto literario sólo se justificó en el aula en tanto sirvió para realizar análisis lingüísticos gramaticales.

Igualmente, desde una mirada comunicativa, la literatura, en ciertos momentos, parecía confundirse con la enseñanza de la lectura, Poppel (2004) ya lo decía: “la literatura es algo que sirve para otra cosa, en primer lugar, para aprender a hablar, leer y escribir bien” (p. 112). Ciertamente, los profesores de los tres Casos, en algunos momentos le atribuyen a la literatura la función de mejorar la comprensión lectora, por ejemplo, el profesor del Caso II justifica la presencia de la literatura en las aulas de la siguiente manera: “fundamenta los niveles de lectura, con la literatura pasa de un nivel de inferencia directa a un nivel de crítica a un nivel de inferencia indirecta” (Entrevista, Pregunta N° 9, Caso II)<sup>23</sup>. Esto es, la literatura es útil en tanto permite ir de una lectura literal, pasando por la inferencial directa

---

<sup>23</sup> Contame un poquito sobre esa selección de las 23 obras o el trabajo que estás pensando con esos libros

e indirecta, hasta llegar a la lectura crítica, niveles de comprensión en los que se basa el ICFES para construir las pruebas nacionales.

Precisamente, el afán de mejorar la comprensión lectora a partir de la literatura, radica en la pretensión de entrenar a los chicos para dicha prueba. Esta tendencia de poner la literatura al servicio del mejoramiento de un examen estándar nacional, se hace manifiesto en el diseño curricular del Caso III, en donde se registra el siguiente logro general: “Utiliza la lectura como un instrumento eficaz de conocimiento y una herramienta para mejorar la comprensión lectora” (Planeación, 2012, Caso III), del cual se desprenden los siguientes indicadores: “Lee y responde preguntas de comprensión y análisis de la obra La Odisea de Homero”; “Lectura y taller de comprensión y análisis de la obra La Divina Comedia”; “preguntas de análisis y comprensión de la Película Otelo de William Shakespeare” (Planeación, 2012, Caso III). En esta dirección, la finalidad del componente literario se reduce al entrenamiento para las Pruebas Saber 11°, por tal razón, después de la lectura de las obras, el estudiante debía resolver talleres o evaluaciones de selección múltiple. Ahora bien, poner la literatura al servicio del mejoramiento de unas pruebas estandarizadas, no es tanto una determinación exclusiva del maestro, sino más bien, una presión impuesta desde las directivas institucionales interesadas exclusivamente en mejorar los resultados de este tipo de pruebas, de ahí la aparente preocupación de los establecimientos educativos por promover el fortalecimiento de la comprensión lectora, especialmente desde el área de lenguaje.

En esta misma línea de la literatura al servicio del componente lingüístico, los estudiantes encuestados y el docente del Caso III, le atribuyen a la literatura encargos muy prácticos relacionados con la adquisición de un vocabulario más amplio y el mejoramiento de la escritura correcta de las palabras. Cuando le pregunté a dicho profesor por el sentido de la literatura en la escuela dijo: “(...) a partir de la literatura usted enriquece su léxico (...) hasta ortografía aprende a través de la literatura, porque yo les digo no solamente lean sino que al paso que van leyendo hagan una lectura detenida así se van dando cuenta como se escriben las palabras” (Entrevista, Pregunta N° 10, Caso III)<sup>24</sup>. Respuestas similares recibí de los estudiantes encuestados: “a través de la literatura mejoramos las habilidades

---

<sup>24</sup>Bueno, ¿por qué consideras que se debe enseñar literatura a los estudiantes?

comunicativas, la producción textual, la manera de expresarnos, la adquisición de más vocabulario, permite mejorar la ortografía”.

De igual manera, en algunas situaciones de los casos estudiados, la presencia de la literatura se justifica, en la medida en que, el estudiante “se informe” sobre la trama de textos que hacen parte de la literatura clásica y universal, de ahí que a veces, como se describió en el capítulo dos, se reemplace la lectura de la obra por la película. Otro apunte que da cuenta de esa función informativa, fue el propósito que guió la clase N° 2 del Caso III, encuentro que se agotó en la comprobación, a través de un examen escrito, si el estudiante reconoce datos generales de dos obras de William Shakespeare.

Del mismo modo se develó que, en muchas ocasiones, el abordaje de la literatura está anclado a unas pesadas tareas escolares que tienen como intención controlar y presionar al estudiante para que lea. Se introduce la obra literaria en la escuela, tal como lo afirma Equipo Peonza (2001) para extraer de ella hasta la última gota de rentabilidad escolar: copias, dictados, análisis de todo tipo, resúmenes, estrujando el libro hasta dejarlo vacío de metáforas, elipsis, anáforas, aliteraciones, hasta despojarlo de un sentido. Es que, generalmente, para los docentes participantes, la lectura literaria en el aula, no es válida si no va acompañada con un trabajo práctico, si a través de ella no se puede abordar cierto tema o valor, si no se materializa en algo concreto, que se pueda ver y medir, en un producto que se pueda calificar, lo que en última instancia, se convierte para el estudiante, en leer por cumplir, en leer para ganar la materia.

Así pues, al abordar la literatura con fines utilitarios, instrumentales, se termina haciendo lo que muy acertadamente planteó Ana María Machado (2000) con la metáfora del ganso y de la vaca. Los profesores, según la autora

A veces tratan a los alumnos como gansos: los agarran del pescuezo, los inmovilizan y los ceban con cantidades de comida, teniendo cuidado de no alimentarlos de verdad, porque no es eso lo que les interesa, sino apenas promover las grasas especiales y preciosas, que tienen valor en el mercado. En otros momentos, los tratan como vacas: se sientan a su lado, los acarician, tocan sus intimidades, pero apenas para ordeñarlos, para extraer de ellos lo que pueda ser útil para la producción del sistema y garantizar más lucro y la permanencia del

negocio, al comprobar que, a fin de cuentas, la granja funciona y logra transformar el pasto en leche. (Machado, 2000, p. 33).

Asimismo, la literatura se instrumentaliza al promoverla desde la mera animación, desde la recreación muchas veces físicas que reemplaza la lectura directa, donde la acción tal como lo advierte Graciela Montes (1997) sustituye la pasión. Esta orientación la presencié en una de las visitas a la institución del Caso I, cuando ésta se encontraba desarrollando las fiestas que año a año celebra el colegio. Profesores y directivos aunaron esfuerzos y destinaron varios momentos en la semana a la presentación de comparsas, desfiles, carteleras con frases sugerentes sobre la lectura, izadas de bandera, dramatizaciones, en fin; una serie de eventos que el establecimiento creía vinculados al fomento de la lectura literaria, pero en realidad son acciones que nada tienen que ver con una enseñanza que apunte a una sólida formación literaria de los alumnos.

En síntesis, considero que la literatura no debe estar al servicio de distintos señores sean éstos: la lingüística, la moral, el historicismo o quedarse en un activismo recreacionista. La lectura literaria debe abordarse en la escuela como un bien estético cultural al que el estudiante debe acceder de manera directa con la mediación de un docente experto en literatura, sin ninguna pretensión instrumental, práctica. Entonces, si la literatura no cumple con ninguna función utilitaria ¿para qué sirve la literatura? Por supuesto que la literatura es importante, que sirve para algo, pero su trascendencia reside en los múltiples sentidos que se desprenden de su singularidad, de su autonomía, sentidos que también son nombrados por algunos docentes y estudiantes aunque de una manera más tímida.

Sin embargo, antes de ahondar en esos otros sentidos que van más allá de lo instrumental, es preciso indicar que para que un estudiante experimente dichas bondades se hace indispensable en primera instancia, contar con su predisposición, con su colaboración, con su curiosidad para entrar en diálogo con la obra. En segundo lugar también es importante resaltar que las bondades que ofrece la literatura no se experimentan con la lectura de un solo libro “el texto, sea el que fuere, es solamente un eslabón en una cadena de textos” (Poppel, 2004, p. 123); por tanto es necesaria una práctica habitual, una acción continuada,

permanente, puesto que las posibilidades que se derivan de la lectura, no se da de manera inmediata, súbita, sino que es en gran parte, diferidas en el tiempo.

Es conveniente indicar que, presento esas otras posibilidades que se derivan de la literatura más allá de una mirada instrumental, esto es, la literatura como experiencia, como posibilidad de ganar mundo, de figurar el pensamiento, de afinar la dimensión estética, como posibilidad de descubrimiento y construcción de sí y de configurar sujetos críticos; se anudan a una lectura literaria que implica, tal como lo advierte Cárdenas (2004), la totalidad del ser, su formación holística, integral. En este orden de ideas, los invito a que iniciemos con esos otros sentidos que me permiten plantear que la literatura en los Casos estudiados no se agota únicamente en lo utilitario.

### *3.2 La lectura como experiencia*

En alguna oportunidad, en el Caso I la lectura se tradujo en experiencia y significó ir más allá de un modelo de la comprensión, el cual mide si los objetivos propuestos con una lectura fueron alcanzados o no; implicó ir más allá también de una perspectiva de la eficiencia de la comunicación donde leer no es otra cosa que apropiarse de eso que la lengua comunica. En cambio, la lectura como experiencia tuvo que ver con “eso que me pasa. No eso que pasa, sino *eso que me pasa*” (Larrosa, 2006, p. 44), cuando un alumno se enfrenta a un texto literario. Y eso que pasa es un acontecimiento que se da en el interior de cada cual, que lo afecta de algún modo, que le deja marcas, huellas, rastros, heridas en lo que es, piensa, siente, sabe, quiere.

Soy consciente de que en las aulas de clases, quizás existan muchos alumnos que hayan vivido la lectura propuesta por los profesores de los diferentes Casos, como una experiencia, que algo les haya pasado; sin embargo, sólo voy a referenciar una experiencia que me contó el profesor del Caso I sobre una de sus estudiantes del grado once. Esta experiencia se produjo gracias a la secuencia didáctica planeada por el profesor y cuyo producto final era un monólogo a partir de uno de los cuentos de El Decamerón. A la chica en cuestión, le correspondió un cuento que abordaba el tema de las relaciones sexuales, pero en el momento de convertir la narración en un guión, no era capaz, estaba bloqueada, algunas vivencias previas con este asunto la atormentaba “(...) cuando yo me senté a

conversar con ella (...) ella pudo nombrar lo que le estaba pasando y pudo seguir escribiendo, entonces eso es gratificante porque moviliza esa condición psicológica del estudiante, de eso que no somos capaces de nombrar pero la escritura te lo moviliza y que desde un mundo posible lo podés nombrar” (Entrevista, Pregunta N° 4, Caso I)<sup>25</sup>. Así, la lectura desempolvó sus miedos, sus traumas, sus angustias, pero fue la escritura literaria la que le permitió nombrar dichos temores y vencerlos. Ciertamente después de esta experiencia con la literatura, la chica se transformó: no volverá a ser la misma, dejó de ser la misma, la ocurrió algo, algo en ella cambió, se hizo otra de la que era.

Por tanto, la lectura de un cuento de El Decamerón tomó sentido en esta aula, no por lo que dice el libro ni por lo que se pueda decir sobre él, sino por la formación o transformación que logró en el lenguaje, en el pensamiento y en los sentimientos de una estudiante. En este punto vale la pena traer a colación una frase dicha por el personaje narrador de la novela *Balzac y la joven costurera China* de Dai Sijie (2001), cuando después de haber tenido contacto con algunas obras de la literatura occidental, especialmente con el libro Jean Chistophe, afirma algo que resume lo que puede sucederle al lector cuando la lectura es vivida como experiencia: “era para mí el libro soñado: al acabar de leerlo, ni la maldita vida ni el maldito mundo volvían a ser como antes” (Sijie, 2001p. 117). En síntesis, la literatura vale la pena trabajarse en las instituciones educativas, en tanto permite a profesores y estudiantes formarse, o deformarse o reformarse, pero en todo caso transformarse.

En este punto valdría la pena advertir que la experiencia con la lectura, así varias personas lean el mismo texto, es siempre singular, esto es, “la experiencia de la lectura, es para cada cual, la suya” (Larrosa, 2006, p. 12). Además dicha experiencia no siempre se da, recordemos nuevamente el trabajo con los cuentos de Giovanni Bocachio, sólo a una persona afectó, sólo a uno le dijo algo, porque según Larrosa la experiencia con la lectura se da cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado y la sensibilidad adecuada.

Así pues, cuando la lectura literaria se plantea en la escuela como exploración, como búsqueda, como descubrimiento personal, una lectura que va encaminada a “vivir la literatura” y no tanto a “saber sobre literatura”, permite a los lectores múltiples

---

<sup>25</sup> ¿Y Cuáles ha sido las principales gratificaciones orientando el área?



posibilidades. A continuación, los exhorto a que exploremos, cómo algunos estudiantes y profesores ven en la literatura una manera de ampliar sus cosmovisiones.

### 3.3 *La literatura nos da mundo*

La literatura permite ver e interpretar el mundo de una manera más profunda, esto es, fortalece nuestra cosmovisión. Indiscutiblemente, el profesor del Caso I le apuesta a esta línea de sentido:

Lo único que quizás puede dar es la posibilidad, primero de conocer múltiples cosmovisiones ¿por qué? Porque eso es la literatura, un mundo de infinidad de posturas frente a la vida, frente al ser humano, frente a la sociedad, un abanico de posibilidades frente a las concepciones y a las formas de pensar. (Entrevista, Pregunta N° 5, Caso I)<sup>26</sup>.

Es que la lectura literaria, según el planteamiento de este docente, permite saber que existen muchas más cosas de las que se logran percibir en el entorno más cercano, se pueden conocer geografías inéditas, explorar universos sorprendentes, frecuentar diferentes partes y culturas, vencer esa condición finita y constreñida ensanchando la idea de realidad, de mundo, o como él lo expresa, “ampliando la cosmovisión”. En relación con esta bondad de la literatura manifestada por el docente del Caso I, Vásquez (2006) señala que: “la narrativa nos enseña que hay siempre algo más allá de las montañas; que no debemos conformarnos, que tenemos que ir siempre en pos de un horizonte, así sea con nuestra imaginación” (p. 229). De acuerdo con lo anterior, la literatura al igual que la manzana del paraíso de Adán y Eva tiene la facultad de abrir los ojos de sus lectores, de darles entendimiento, de ver la realidad de otra manera.

“A mí me parece que la literatura es una fuente muy importante para uno abordar otros conocimientos (...) que uno recoge mucho bagaje cultural” afirmaba el docente del Caso III en la entrevista. Igualmente un grupo de estudiantes, por medio de la encuesta, manifestaban que “a través de la literatura adquirimos más saberes sobre la vida, más bagaje,” es decir, para ellos vale la pena leer literatura porque les regala mundo, les presenta otras dimensiones de lo real, extiende el espectro de la existencia al mostrar los

---

<sup>26</sup> ¿Por qué consideras que se debe enseñar literatura a los estudiantes?

asuntos con los cuales cualquier ser humano tendrá que habérselas en el trasegar de la vida: encontrar el amor, enfrentar un miedo, superar una dificultad, alcanzar una meta, en fin. Esta ampliación de mundo, explicitada en las palabras de algunos profesores y alumnos, es recreada claramente en la obra literaria *Balzac y la joven costurera China* cuando el personaje narrador afirma que la literatura lo acercó a cosas que están ahí en el mundo, pero aun no había experimentado:

Imaginen a un joven virgen de diecinueve años, que dormitaba aun en los limbos de la adolescencia y sólo había conocido la cháchara revolucionaria sobre el patriotismo, el comunismo, la ideología y la propaganda. De pronto como un intruso, aquel librito me hablaba del despertar del deseo, de los impulsos, de las pulsaciones, del amor, de todas esas cosas sobre las que el mundo, para mí, había permanecido hasta entonces mudo. (Dai Sijie, 2001, p. 64)

En síntesis, de acuerdo con lo señalado por los docentes del Caso I y III y algunos estudiantes, la literatura cobra sentido en el aula en la medida que brinda sabiduría para afrontar la vida, una visión más amplia para aprender a vivir una vida humana bajo cualquier circunstancia. Pero a la vez que da cosmovisión, que ensancha la idea de realidad, también permite darle otra forma al pensamiento.

### *3.4 La literatura figura el pensamiento*

Fue revelador para esta investigación descubrir cómo el profesor del Caso I siempre le apostaba a la discusión oral, al diálogo a propósito de los textos literarios. Y estas permanentes mesas redondas le ofrecían a los estudiantes la posibilidades de pensar más sobre lo leído, de pensar de otra forma, de contrastar sus significaciones con las de otros compañeros, la de ir construyendo interpretaciones más sólidas, más profundas. Tenía razón Graciela Montes (2007) cuando escribe:

leer vale la pena... convertirse en lector vale la pena... lectura a lectura, el lector –todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia– se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. (p. 1).

La literatura, desde lo que se configura en estas clases, permite a los estudiantes darle extensión y maleabilidad al pensamiento, hacer más dúctil sus mentes en la medida en que, en las discusiones, pueden tomar partido, estar a favor o en contra de un personaje, de una situación, sacar conclusiones, ya que el hecho literario no dogmatiza, más bien abre abanicos de posibilidad, muestra situaciones, trae a colación ideas para que sea cada cual el que tenga que sopesarlas y sacar sus determinaciones. Así, ese diálogo alrededor de la literatura va posibilitando un pensamiento más ecuménico, más diverso, más plural, un pensamiento más dispuesto hacia lo extraño, más respetuoso de la diferencia.

Igualmente, según las observaciones de clases, el profesor del Caso I, fomenta, a través de la literatura, el pensamiento analógico. En el capítulo dos, se describió cómo este docente diseñó una secuencia didáctica a partir de tres textos: “Letanías a Satán” de Charles Baudelaire, “Voy a dormir” de Alfonsina Storni y “La condena” de Frank Kafka para lograr que los estudiantes construyeran, después de muchas estrategias de acercamientos y análisis de corte interpretativo, un texto comparativo que recogiera las semejanzas y diferencias de dichas obras. De esta manera afinaba el intelecto de sus estudiantes al incentivar en ellos el pensamiento analógico, ya que esta forma de llevar la literatura al aula, permite a los alumnos establecer relaciones extrañas, hacer asociaciones, ver semejanzas en textos aparentemente diferentes, permite superar las disyunciones para lograr descubrir “conjunciones, interrelaciones, imbricaciones, sinestesias. Correspondencia” (Vásquez, 2006, p. 21). Es que la analogía implica la paradoja al incorporar tanto la diferencia como la semejanza, es un campo de interrelaciones de las cosas, así posean propiedades aparentemente diferentes.

Esa capacidad de afinar el pensamiento también fue nombrada por los estudiantes encuestados, quienes consideran que la literatura “fortalece los procesos mentales, mejora la capacidad de interpretación, de argumentación, de análisis” (Encuesta, Preguntas N° 5 y 11, Casos I, II y III)<sup>27</sup>. Con estas expresiones reconocen que la literatura le da una forma más elaborada al intelecto, afina el pensamiento, lo figura. Y “Figurar el pensamiento es tanto como lograr abandonar el presidio de nuestra inmediatez, para colocarnos en otro

---

<sup>27</sup>Pregunta N° 5: ¿consideras que leer literatura es importante si\_\_ no \_\_ por qué?; pregunta N° 11: ¿crees que la literatura es importante para tu formación si\_\_ no\_\_ por qué?

lugar, en lo posible, y así, tener ojos para contemplar las estrellas” (Vásquez, 2006, p. 21). Significa esto que, con la literatura, estudiantes y profesores saltan los dispositivos de lo obvio, de lo directo, de lo concreto, a un pensamiento más elaborado, más creativo, menos rígido.

Me referiré ahora a la dimensión estética, sin perder de vista la formación integral que posibilita la lectura literaria.

### *3.5 Afinación de la experiencia estética*

Según el docente del Caso I, el hecho de lograr que los estudiantes se acerquen a la literatura tiene sentido, en tanto que ésta les brinda a los estudiantes la oportunidad de “crear, de generar otras realidades que siendo ficciones parten de una realidad (...) de una realidad que la transforma a través de la metáfora, a través de la figura literaria” (Entrevista, Pregunta N° 5, Caso I).

En coherencia con la anterior función de la literatura otorgada por el profesor del Caso I, está el planteamiento de Cárdenas (2002) quien sostiene que la literatura “obedece a las maneras de sentir e imaginar el mundo, por fuera de los límites de la razón” (p. 123) porque el hecho literario pone a maestros y alumnos en otro escenario: la relación con lo estético, con esa experiencia de acceder a un mundo hecho por la imaginación, esa manera de hacer nuevos génesis con la palabra, esa necesidad de tener contacto con lo bello, pues tal como lo recuerda Castrillón (2008) “no sólo la literatura, pero también ella, como arte ofrece esta posibilidad de belleza” (p. 67). En suma, el profesor del Caso I reconoce el valor de la literatura en la escuela, en la medida que permite al estudiante imaginar, soñar, extasiarse o como lo expresa el maestro don Gregorio en la cinta cinematográfica *La lengua de las mariposas* (1999): “los libros son como un hogar, en los libros podemos refugiar nuestros sueños para que no se mueran de frío”.

Igualmente la literatura es importante porque “permite sumergirnos en otros mundos posibles” según algunas respuestas recogidas a través de la encuesta aplicada a una muestra de estudiantes del grado once en las tres instituciones acompañadas. Así pues, según esta expresión, unos cuantos alumnos, aunque sean pocos, ven en el hecho literario las bondades

planteadas por el escritor Mario Vargas Llosa (2010): la literatura como refugio, como una manera de romper las barreras del tiempo y del espacio, de viajar, de luchar, de arrastrarse con los personajes, de admirar sus hazañas, de horrorizarse con sus desvaríos, de protagonizar grandes aventuras, de sentir grandes pasiones que la vida verdadera nunca les dará, de hacer posible lo imposible, de aliviar su condición perecedera, de derrotar la carcoma del tiempo. Los estudiantes al pensar la literatura como la posibilidad de “sumergirse en mundos posibles” están experimentando una manera de vivir las muchas vidas que quisieran vivir.

Asimismo, un par de estudiantes señalan que la literatura “desarrolla y estimula los sentidos” (Encuesta, Preguntas N° 5 y 11, Casos I, II y III), esto es, le asignan la bondad de afinar la sensibilidad, de “dar forma al papel de los sentidos” (Cárdenas, 2004, p. 53). A través de esta expresión, los alumnos están manifestando que la literatura los permea de otra piel, de sentidos más agudos para apreciar los afectos y los sentimientos, de un gusto finísimo para lograr saborear la soledad, las ausencias, el dolor. Una manera de desnudar su interior. Estos chicos, al plantear que la literatura desarrolla y estimula sus sentidos, están señalando la capacidad que tiene la literatura para renovar las pasiones, de otorgarle otro matiz a los sentimientos, la capacidad de condolerse, de compadecerse, de apasionarse, de ponerse “imaginativamente en el lugar del otro” (Rosenblatt, 2002, p. 207), de reír con alegrías de los personajes o de llorar con sus tristezas. Quizás estos estudiantes descubrieron los alcances que puede tener esa recepción estética en su sensibilidad al descubrir diversas formas de sentir, de padecer, de relacionarse con ellos mismos y con los demás.

De la misma manera, uno de los docentes acompañados, en relación con la afinación de la dimensión estética, resalta que para que ésta se dé, se debe propiciar un encuentro festivo entre el libro y el lector: “primero que todo la literatura debe gozarse, debe ser placentera, de lo contrario no tiene sentido leerse un libro” (Entrevista, Pregunta N° 10, Caso II). La literatura adquiere importancia, tal como lo considera este profesor, en tanto se convierta en un acontecimiento dirigido al goce intelectual “porque leer es una forma de gozar, un placer de los sentidos y de la imaginación; un invento, un gusto, un deleite tan cercano a la dicha perfecta; un acto de voluptuosidad, una alegría, un éxtasis” (Vásquez, 2006, p. 292). En

general, esta dimensión estética, que debería ser por naturaleza la función primordial de la literatura no lo es, ya que hay otras funciones de corte utilitarista que la desplaza, no obstante, hay esperanzas en la medida que unos cuantos reconocen este sentido, que señalan esta potencialidad de la literatura. Pero aún hay más, algunos profesores y estudiantes sostienen que se lee literatura en la escuela porque ésta permite comprender mejor su propia humanidad y consolidar una personalidad.

### *3.6 La literatura como posibilidad de descubrimiento y construcción de sí mismo*

La literatura “nos ayuda a entendernos y a entender a los otros, es una manera de conocerme y de conocer a los otros, la literatura nos sirve en la vida cotidiana” (Encuesta, preguntas N° 5 y 11, Casos I, II y III). Estos sentidos dados por un par de estudiantes de los de 45 encuestados, van en la misma línea planteada por Petit (2001) cuando afirma que la literatura permite a las personas reconocerse, comprenderse mejor, encontrarse a sí mismos, la literatura conforme a lo que expresan algunos chicos, es como esos “haces de luz sobre una parte de nosotros mismos en sombras hasta ese momento. El texto viene a liberar algo que llevábamos dentro, de manera silenciosa” (Petit, 2001, p. 48). Estos chicos han descubierto que existen libros o frases o algunas palabras de algún libro que se incorporan en ellos, que les hablan, que se incorporan como ecos para toda la vida, que les revelan alguna parte desconocida de sí mismos, para sí mismos, una explicación de sí mismos. Esta función de reconocimiento de sí mismo, de construcción de sí mismo, planteada por estudiantes, la sintetizó muy bellamente Prust (1995) cuando dijo que:

cada lector es, cuando lee, el propio lector de sí mismo. La obra de un escritor no es más que una especie de instrumento óptico que él le ofrece al lector a fin de permitir discernir aquello que, sin ese libro, quizá no habría visto en sí mismo. (p. 214).

Del mismo modo, esa disposición de la literatura como revelación, es planteada por Borges un una de las estrofas del poema *Arte poética* “a veces en la tarde una cara/ nos mira desde el fondo de un espejo; / el arte debe ser como ese espejo/ que nos revela nuestra propia cara”. Es justo decir entonces que los estudiantes tenían mucha razón al afirmar que a través de la literatura pueden develar la condición de lo que son.

Igualmente, de las prácticas del docente del caso I, se puede develar que la literatura le facilita a los estudiantes una mayor comprensión de nuestra condición humana: “de lo que se trata con la literatura es de comprender la dimensión humana, que los personajes no son ni buenos ni malos, sino que tienen matices (...) de tal manera que aprendan a leerse mejor así mismo y al mundo por medio de lo que una historia ficticia nos está narrando” (Observación N° 2, Caso I). En este caso la literatura es llevada al aula para que le ayude al estudiante a entender mejor el jeroglífico que suele ser la existencia, para que se hagan más humanos. Que la literatura, la poesía hace más humanos a las personas, es una idea expresada de manera brillante en la película *La sociedad de los poetas muertos* a través del profesor John Keating quien considera que la poesía va más allá de medir en ella la métrica, la rima, la perfección, en cambio, sostiene que:

leemos y escribimos poesía porque pertenecemos a la raza humana y la raza humana está llena de pasión. La medicina, el derecho, el comercio, la ingeniería son carreras nobles y necesarias para dignificar la vida, pero la poesía, la belleza, el romanticismo, el amor, son las cosas que nos mantienen vivos. (Weir, 1989).

La literatura, según el sentido que aflora de la clase mencionada, pone a los discentes en relación con los problemas esenciales de la condición humana, desnudando lo esencial del hombre y de sus cosas.

La literatura también brinda una salida emocional, una posibilidad de compensación, de sentir empatía por personajes muy diferentes de nosotros mismos, de aprender de ellos, de ampliar nuestras experiencias, la capacidad de enfrentar nuestros propios problemas imitando la manera como son resueltos en la obra misma. Esta función de la literatura fue expresada por el profesor del Caso I a sus estudiantes refiriéndose a lo mucho que pueden aprender de los personajes para tomar determinaciones más acertadas en la vida real: “porque son estudiantes de once, a puertas ya de salir del colegio y van a surgir muchas preguntas y a algunos se les van a cerrar las posibilidades, a otros no, pero es en ese camino que deben aprender a tomar decisiones y el porqué de las decisiones” (Observación N° 2, Caso I). Efectivamente, a partir de las diferentes configuraciones de los personajes: sus maneras de pensar, sus conflictos, sus valores, sus formas de actuar, se aprende cómo vivir la vida, a sortear los avatares de la existencia. Esa posibilidad de actuar o pensar como los

personajes de una obra, de tomar decisiones basados en ellos, la puso de manifiesto Dai Sijie (2001) a través del narrador de la novela, cuando éste en medio de un apuro decidió retroceder bajo el argumento de que su personaje favorito aprobaría dicha acción:

En aquel momento, atrapado en mitad del paso, me pregunté qué diría el viejo Jean Christophe si yo daba media vuelta. Con su autoritaria batuta de director de orquesta, me mostraría la dirección a seguir: pensé que no le habría avergonzado retroceder ante la muerte. (p. 120).

Hasta acá se han esbozado sentidos de la literatura en la escuela relacionados con la experiencia, con la ampliación de mundo, con la afinación del pensamiento y con la dimensión estética, sentidos que como ya se había dicho van más allá de una función técnica, instrumental; aproximémonos en este momento a un último sentido rastreado desde esta investigación: la capacidad crítica que nos entrega el hecho literario.

### *3.7 La literatura como posibilidad de configurar sujetos críticos*

Las siguientes palabras expresadas por el profesor del Caso II en relación con para qué enseñar literatura ponen de manifiesto las condiciones de la literatura para transformar a los estudiantes en sujetos más críticos: “la literatura te permite a ti valorar la realidad o resinificarla (...) la literatura le permite al sujeto de manera inicial ser un sujeto más crítico, ver la realidad de una manera profunda” (Entrevista, Pregunta N° 9, Caso II)<sup>28</sup>. En ese orden de ideas, el sentido atribuido a la literatura por este docente, es coherente con Petit (2001), cuando éste afirma que la literatura da un decir libre, al leer las palabras se modifican: “la lectura hace surgir palabras en el lector, lo fecunda. Enuncia un poco sus propias palabras, su propio texto, entre las líneas leídas” (p. 49). Es que la literatura configura sujetos críticos, pues a medida que cada uno lee va formando su repertorio, va empoderando su voz, llegando a sus propias conclusiones, va construyendo sus propias significaciones y posturas. La literatura es por tanto, tal como lo argumenta Machado (2000) una práctica de resistencia: “por medio de las palabras y los conceptos, desarrollamos la capacidad crítica que impide convertirnos en una víctima más de la cultura

---

<sup>28</sup> ¿Por qué crees que se debe enseñar literatura a los estudiantes?



hegemónica y del pensamiento único” (p. 6). Por ende, la literatura permite asignarle a las palabras un valor personal y por consiguiente el de nombrar el mundo de una forma propia, una voz que sirve de contrapunto a los discursos estereotipados y dominantes.

La literatura es inconformidad, cuestionamiento, insumisión, rebeldía. La literatura hace conscientes a los lectores de la importancia de la libertad en una sociedad presa por un tirano, una ideología o una religión: “Nada ha sembrado tanto la inquietud, removido tanto la imaginación y los deseos, como esa vida de mentiras que añadimos a la que tenemos gracias a la literatura” (Vargas, 2010, p. 9). La literatura impide que hombres y mujeres sucumban en el letargo, en el ensimismamiento, en la resignación, en el conformismo, en el sometimiento generalizado a lo establecido. En esta dirección se vive la literatura en el Caso I, las clases observadas se tornaron en un espacio para cuestionar la cultura y la religión, a propósito del poema “Letanías a Satán” de Charles Baudelaire; ya que el aula era un lugar para que los alumnos tomaran posición ya fuera a favor o en contra de los planteamientos expuestos en el poema, para cuestionar la cultura, la sociedad y la religión a partir del texto abordado.

### *3.8 Consideraciones finales*

Con todo lo anterior, no quiero mostrar un panorama idílico para la enseñanza de la literatura, donde todos los estudiantes gozan de las múltiples bondades que ofrece la lectura literaria. Machado (2000) advierte que no todos se convertirán en lectores, para eso también existen vocaciones, lo importante es que toda persona tenga el derecho de saber cuál es el sentido que la literatura puede tener en su propia vida, para así, después de saberlo, poder decidir si quiere convertirse o no en lector. Lo primordial es lograr que los estudiantes conozcan el derecho que tienen de acceder al libro y que puedan distinguir entre la lectura utilitaria y la lectura autónoma.

Sería reprochable que los estudiantes no logren una formación literaria porque en la escuela los profesores no le mostraron sus bondades, porque nunca existió motivación, ni se crearon espacios para tener un contacto directo con el libro. Sería una lástima igualmente que se cree en los estudiantes una aversión a los libros por sufrir los excesos de la

obligatoriedad; en estos dos casos, la escuela tendría que replantearse los modos de configurar la enseñanza de la literatura. Sin embargo, hay estudiantes que aún gozando de un ambiente rico en estímulos lectores y conociendo sus beneficios, sencillamente deciden no leer y esto no debe convertirse en un amargo desengaño para los docentes, pues sencillamente no todas las personas son usuarios convencidos de la cultura escrita y especialmente de la cultura del libro:

Es probable que en las cabezas de las personas a las que nos les gusta leer ni escribir, bulla un universo extraordinario de imaginación e inteligencia bien dispuesto para la música, la pintura, el fútbol, la danza, la actuación, la cocina, la doma de caballos salvajes, el tiro con arco, la equitación, la natación, la carpintería, la jardinería o cualquier otra cosa que les satisfaga sin hacer daño a los demás. (Argüelles, 2011, p. 156)

Con esta cita de Argüelles toco un aspecto muy importante relacionado precisamente con la relatividad de la lectura literaria, relatividad que este trabajo investigativo no ignora, pues no quiero caer en una idea absolutista, de arrogancia libresca, de soberbia lectora, de plantear la lectura literaria como un infalible talismán. En primer lugar, la lectura no es una actividad milagrosa, con leer un libro no nos hacemos mejores, ni más listos de manera espontánea y prodigiosamente, leer por leer, mirar un cuadro por mirarlo o escuchar a Wagner por escucharlo, no sólo no nos hace mejores, como sostiene Escalera (2009), sino que pueden incluso hacernos peores de lo que somos; el acto de leer, continuando en la línea de este autor, no tiene propiedades intrínsecamente maravillosas, es cómo leemos y por qué leemos lo que hace al acto de leer productivo o pernicioso. Reitero pues, que no se lee literatura para salvar el mundo, ni para mejorar la realidad, ni para ser más felices. No sólo leyendo se adquiere placer o cultura nos advierte Argüelles (2011); la lectura es una búsqueda personal donde lo decisivo en definitiva es lo que cada uno siente y piensa a partir del texto y cómo esto modifica su existencia.

Por otra parte, para cerrar este capítulo relacionado con los sentidos que tiene la literatura en la escuela, habría que decir que los tres Casos se mueven entre la instrumentalización: la literatura al servicio de la lengua, para mejorar la comprensión y por ende los resultados en pruebas estandarizadas, para informarse sobre ciertas obras importantes para la humanidad, la lectura para resolver pesadas cargas escolares y aprobar la materia o la animación a la

lectura desde actividades meramente físicas; y las posibilidades que ofrece como construcción cultural autónoma: como experiencia, como posibilidad de ganar mundo, de figurar el pensamiento, de afinar la dimensión estética, como posibilidad de descubrimiento y construcción de sí y de configuración de sujetos críticos.

Así las cosas, no se podría decir que un caso se ubica en una perspectiva determinada; lo que se reconoce es una hibridación ya que los docentes participantes a veces ponen el hecho literario en el aula buscando que el chico experimente bondades inherentes a ella, pero en otros momentos, el mismo docente quiere extraer conocimientos prácticos para los cuales la literatura no fue creada.

Ahora bien, es importante indicar que la mayor cantidad de sentidos recogidos justifican la presencia de la literatura desde una mirada utilitaria, mientras que bondades que le son propias, no son tan evidentes o fueron nombradas tímidamente por unos pocos. Esto me permite señalar que es necesario, tal como lo ha hecho este proyecto, de seguir abriendo espacios de discusión sobre la pregunta ¿para qué leer literatura en la escuela? Pues reflexiones sobre este tipo de interrogantes, movilizan los siguientes pensamientos en los profesores participantes:

Finalmente estoy convencida de la importancia que se le debe dar a la literatura en la escuela, de sus bondades, lo que me compromete a cultivar en los estudiantes el amor por ella, en facilitar encuentros más significativos, porque al fin de cuentas el propósito de la literatura en la escuela, tal como concluimos en este espacio de formación, es para lograr en los alumnos hábitos de lectura perdurable y no como un asunto de mera cultura general. (Reflexión, Docente Caso I)

Con relación al docente del Caso II, la socialización con respecto a los sentidos de la literatura en la escuela, generó el siguiente cambio en su percepción:

De hoy en adelante pensaré en la enseñanza de la literatura como algo más que fundamentación teórica y largos trabajos de las obras leídas, tendré en cuenta que lo fundamental es lograr que los chicos se enamoren de la literatura y por tanto disfruten de sus beneficios. (Caso II)

Y en el caso del profesor del Caso III, el siguiente fragmento da cuenta de transformaciones en la mirada de la literatura:

En general, pude darme cuenta de que a pesar de los tantos años de experiencia enseñando esta materia, no conocía el porqué de su importancia, no tenía la suficiente conciencia sobre lo fundamental que resulta ser la literatura en la vida cotidiana tanto de los estudiantes como en la mía como persona y como profesora. Ahora me queda el reto de hacer un mejor trabajo con la literatura para así lograr la formación de estudiantes críticos que aprendan a leerse mejor a sí mismos y el mundo. (Reflexión, Docente Caso III)

Del mismo modo, en estas consideraciones finales, deseo hacer una invitación extendida a profesores, investigadores y maestros en formación a continuar con indagaciones relacionadas con la enseñanza de la literatura en contextos situados. Esta investigación por ejemplo, fue un acercamiento a lo que se configura en la educación media en instituciones públicas urbanas, pero quedan abiertas preguntas relacionadas con la comprensión de las prácticas en la básica secundaria, la básica primaria, en preescolar; igualmente con la enseñanza de la literatura en el sector privado, la presencia de la literatura en la ruralidad, con la formación literaria en la educación superior, en fin; son muchos los caminos que faltan por recorrer. Lo que sí es claro es que investigaciones en este orden son pertinentes y necesarias porque le dan carácter epistemológico a las prácticas, al hacer de la acción, de la experiencia, una fuente de teorización; investigaciones que posibilitan avanzar en la construcción de la didáctica de la literatura desde el conocimiento situado, de tal suerte que se amplíen bases para la cualificación docente, logrando así, tal como lo afirma Bombini (2006) que la formación literaria sea un objetivo alcanzable aún en los contextos más desfavorables.

Finalmente, quiero cerrar este apartado, haciendo un llamado a todos aquellos entes encargados de velar por una educación pertinente, para que la formación literaria sea una tarea compartida y no una responsabilidad exclusiva de los profesores. En primer lugar exhorto al Estado para que con sus políticas de calidad centradas exclusivamente en mejorar resultados de pruebas externas, no hagan perder de vista al maestro el propósito de enseñar literatura en la escuela; hago un llamado también a las políticas educativas municipales para que se comprometan en el establecimiento de plataformas culturales que

busquen la formación de lectores; y a las instituciones educativas para que faciliten espacios y tiempos institucionales para que los maestros conformen Comunidades Académicas que les aporte en su continua formación y actualización docente.

## **EPÍLOGO: DE REGRESO A ÍTACA**

En varios apartados de este proyecto he hablado de las posibilidades de aprendizaje que esta investigación permitió a los docentes participantes; sea pues este el momento para expresar, en unas cuantas páginas, lo que este trabajo de indagación ha dejado en mí.

Sin lugar a dudas, este viaje investigativo que duró casi tres años significó para mí una experiencia en los términos en que lo propone Jorge Larrosa (2006). Algo me pasó, algo en mí cambió, no volveré a ser el mismo, dejé de ser el mismo, me hice otro de lo que era. Esta investigación ha sido un acontecimiento que me afectó de algún modo, que dejó huellas, rastros, heridas en mis sentimientos, en mi cuerpo, en mi sensibilidad, en mis ideas, en mi experiencia finita, corporal, de carne y hueso. Como es apenas obvio, con este trabajo no cambié el mundo ni la educación; pero de algo sí estoy absolutamente seguro: ha sido un viaje que me ha cambiado a mí; no sé si soy mejor o peor docente, sólo sé que soy un profesor distinto, más reflexivo, más consciente de las realidades escolares, más crítico, más intelectual, más humano.

Ahora soy un profesor cuyos pensamientos y sentimientos sobre la enseñanza de la literatura se transformaron. Fue con esta investigación que entendí que el propósito final de la presencia de la literatura en la escuela, ya no es el de pretender 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. Y esta mirada implicó para mí comprender que hay que tomar determinaciones diferentes en los modos de planear, seleccionar, dirigir los análisis y acercarlos a las obras.

Estoy convencido de que para alcanzar esa formación literaria, el diseño curricular debe trascender de un listado de contenidos aislados a ser transmitidos mecánicamente, hacia una noción de proceso, lo que implica concebir las prácticas de enseñanza como un conjunto de acciones secuenciales que apuntan al desarrollo de un propósito concreto; por tanto confío, en una configuración por secuencias didácticas y por qué no, también por medio de proyectos de aula.

Ahora bien, si el fin último de la presencia de la literatura en el aula es generar en el estudiante esa capacidad de leer y disfrutar de las obras, entonces no necesariamente hay que organizar la enseñanza por periodos literarios en orden cronológico como es habitual y como lo indican la gran mayoría de textos guías. Para lograr tal propósito, me parece más pertinente organizar el abordaje de la literatura, por ejemplo, a partir del seguimiento, en un texto, de las marcas de voces de diferentes autores, épocas y nacionalidades; de ver cómo los textos del ayer dialogan con el hoy; o de rastrear cómo una temática se mantiene a lo largo del tiempo con sus adaptaciones y evoluciones.

En consonancia con lo anterior, ahora pienso y siento que en la educación media no necesariamente hay que abordar obras como *El Quijote*, *La Celestina*, *El cantar del Mío Cid*, *La Ilíada*, *La Odisea*, *La Divina Comedia*, *Romeo y Julieta*... pues como ya he reiterado, estoy convencido de que el propósito de la literatura es desarrollar en ellos la capacidad de leer obras, de valorarlas, de construir significaciones, y es posible que dicho fin se pueda lograr con las anteriores obras, pero también es posible, y en eso soy enfático, de hacerlo con otras obras que no necesariamente hacen parte de ese canon escolar asociados a los grados décimo y once. Mi posición, después de esta investigación, es que debemos hacer uso de la autonomía como maestros para seleccionar obras de excelente calidad acordes a los trayectos literarios que han recorrido los estudiantes, a sus intereses, a su contexto; pero sobre todo, para escoger variedad de textos que les digan algo a los chicos, que los movilicen, que los transforme; debemos seleccionar, a partir de ese amplio bagaje literario que se supone debemos tener, obras que les muestre cosas distintas a lo que ya saben, a lo que ya piensan, a lo que ya sienten; obras que admitan múltiples lecturas, diversos sentidos.

Es claro pues, que la idea ya no es que el alumno se “informe” sobre ciertas obras a manera de cultura general, lo que implica entonces propiciar análisis que vayan más allá de lo descriptivo, más allá de reconocer los elementos estructurales (argumento, personajes, tiempo, espacio, narrador, figuras literarias, etc.). Es necesario, por tanto, posibilitar análisis interpretativos, ayudándoles a los estudiantes a construir sentido, interpretaciones más profundas, significaciones que superan la anécdota. Y para ello, en las clases, es indispensable implementar estrategias de acercamiento: es importante abrir espacios de

lectura individual y silenciosa, combinada también con lecturas colectivas y comentadas; es fundamental destinar en las clases espacios de asesoría individualizada donde sea posible hablar con el estudiante del modo como se está dando en él esa recepción estética; asimismo, espacios de “tertulia” donde se hable de la experiencia con la lectura, de las interpretaciones y sentidos que cada cual desde lo que dice el texto construyó, de tal manera que se amplíen las significaciones del libro con las miradas de otros compañeros y la del profesor; del mismo modo impulsar ejercicios de escritura argumentada donde el estudiante haga explícito lo implícito, donde llene los espacios vacíos, las indeterminaciones presentes en la obra.

Fue a través de esta investigación que gané claridades en relación con los sentidos que posibilita la literatura en las personas, posibilidades que me sirven en mi vida personal como lector y como docente. Este trabajo me ayudó a comprender el porqué es necesario enseñar literatura en la escuela, de porqué es importante su cultivo en los estudiantes más allá de unos intereses institucionales. Que la lectura literaria es experiencia, nos da mundo, nos figura el pensamiento, nos permite afinar nuestra dimensión estética, que la literatura nos ofrece la posibilidad de descubrimiento y construcción de sí, de configurarnos como sujetos críticos, en fin; fueron ideas que dejaron huellas en mi ser, ideas que me ayudaron a superar esa mirada restrictiva que tenía de la literatura y que no iba más allá de una perspectiva de la comprensión o de la comunicación.

Esas fueron pues mis transformaciones en mis ideas, en mis concepciones, en mis sentimientos. Pueden parecer pocas para varios años de investigación. Sin embargo, cuando pienso en lo que encuentro al final del camino, llegan a mi mente los versos de Constantino Cavafis que me ayudan a comprender tal situación:

“(…) Ten siempre en tu mente a Ítaca.  
La llegada allí es tu destino.  
Pero no apresures tu viaje en absoluto.  
Mejor que dure muchos años,  
y ya anciano atraques en la isla,  
rico con cuanto ganaste en el camino,  
sin esperar que te dé riquezas Ítaca.



Ítaca te dio el bello viaje.  
Sin ella no habrías emprendido el camino.  
Pero no tiene más que darte.

Y si pobre la encuentras, Ítaca no te engañó.  
Así sabio como te hiciste, con tanta experiencia,  
comprenderás ya qué significan las Ítacas”

Mi Ítaca, mi destino, era culminar mis estudios de posgrado y por supuesto, obtener el título de magister. Y fue en busca de este objetivo que emprendí este viaje, pero esta experiencia investigativa me enseñó, tal como lo plantea el poema, que las riquezas no se encuentran al final del viaje, sino durante el recorrido, por eso ya no sufro con la idea de lo que presento al final de esta investigación.

Esta misma idea la corroboro en el cuento “El etnógrafo” de Borges, cuando Fred Murdock, personaje principal del relato afirma que: “-El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos”. Así pues, estos secretos, estas conclusiones que entrego en este epílogo, no valen lo que valen los caminos recorridos durante estos casi tres años de investigación.

Finalmente quiero cerrar este trabajo investigativo, agradeciendo a la Universidad de Antioquia, a los distintos profesores que me acompañaron en los diferentes seminarios, a mi asesora Érica Areiza y a mis queridos colegas del municipio de Ciudad Bolívar que muy amablemente quisieron hacer parte de esta investigación, por permitirme aprender de su experiencia, de su sabiduría, de sus conocimientos. Por permitirme aprender recorriendo el camino, por permitirme hacer el viaje, por no ahorrarme la travesía.

## BIBLIOGRAFÍA

Argüelles, J. (2011). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. México: Editorial Océano.

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bombini, G. (2007). “La enseñanza de la literatura: el arte de lo posible”. *Novedades Educativas*, 194, p. 53.

Borges, J. (1960). “Arte Poética”. Recuperado en: <http://www.poemas-del-alma.com/arte-poetica.htm>. Fecha de consulta: 28 de julio de 2013.

Camps, A. (2002). “Hablar en clase, aprender lengua”. *Aula de Innovación Educativa*, 111, p. 6 -10.

Cárdenas, A. (1999). “El enfoque semántico comunicativo: bases y proyecciones”. *Enunciación*, 3, p. 23 – 30.

Cárdenas, A. (2002). “Pedagogía y vocación ética de la literatura”. *Educación y Pedagogía*, 32, p. 121-133.

Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura volumen IV*. Bogotá: Editor Universidad Pedagógica Nacional.

Cárdenas, A. (2007). “Hacia una didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura”. *Pedagogía y Saberes*, 27, p. 45 – 54.

Castrillón, S. (2003). “Presencia de la literatura en la escuela”. *Nodos y Nudos*, 2, p. 2 -7.

Castrillón, S. (2008). “Escuela y lectura: la necesidad de una mirada externa”. *Educación y Ciudad*, 15, p. 61 – 74.

Cifuentes, G. Merlén, G. Vásquez F. (1999). *Didácticas de la literatura en la escuela*. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Colomer, t. (1991). “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”. *Comunicación, lenguaje y educación*,9, p. 21 – 31.

Colomer, T. (1996). “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”. En: *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Carlos Lomas (Coord). Barcelona: Editorial Horsori.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros el Zorzal.

Escalera, M. (2009). “La lectura como actividad ideológica: apropiación y enseñanza de la literatura (qué leer y para qué leer)”. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*,736, p. 483 – 495.

Jurado, F. (1999). *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Santafé de Bogotá: Editorial Red.

Jurado, F. (2004). “La literatura en la educación Básica y media: el diálogo entre y con los textos” En: *Literatura y educación. La literatura como instrumento pedagógico*. Medellín: Jornadas de Literatura Comfama.

Jurado, F. (2008). “Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico”. *Acta Poética*, 29, p. 329 -358.

Larrosa, J. (2006). “sobre la experiencia”. En: *Separata: “y Tú qué piensas?” Experiencia y aprendizaje*. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Lomas, C. (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori.

López, A. (1998). “La Nueva Configuración en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, p. 23 – 33.

López, A; Encabo, E; Moreno C. (2002). “Didáctica de la lengua y la literatura. La utopía necesaria para el bienestar personal”. *Contextos educativos*, 5, p. 31 - 40.

Machado, A. (2000). “Censura, literatura, basura y otras “uras” poco oscuras”. *Hoja de lectura Fundalectura*, 54, p. 2 -7.

Machado, A. (2000). “Entre vacas y gansos: escuela, lectura y literatura”. *Hoja de lectura Fundalectura*, 55, p. 30 – 37.

Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.

Martínez, P. (2011). “Saber literario como producto de una problematización en la enseñanza de la lectura y la literatura”. *Rhec*, 14, p. 225 – 254.

Mendoza, A. (2002). “Las funciones del profesor de literatura: Bases para la Innovación”. *Aspectos Didácticos de la Lengua y Literatura*, 12, p. 109-140.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria bases para la formación de la competencia lecto – literaria*. Madrid: Ediciones Aljibe.

Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (1984). Decreto 1002. Bogotá: Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1988). *Español y Literatura, Marco General Propuesta de Programa Curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares de Curriculares del área de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Montes, G. (2007). “La gran ocasión, la escuela como sociedad lectora”. Recuperado de [http://planlectura.educ.ar/pdf/La\\_gran\\_ocasion.pdf](http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf) Fecha de consulta junio 13 de 2013

Moreno, M. Carvajal, E. (2010) “La Didáctica de la Literatura en Colombia: un caleidoscopio en Construcción”. *Pedagogía y Saberes*, 33, p. 99 – 110

Penac, D. (1992). *Como una novela*. Colombia: Editorial Norma.

Pérez, M. Rincón, G. (2009). “Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje”. CERLALC, p. 1-43.

Pérez, M; Roa, C. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de educación del distrito.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Colección Críticas y Fundamentos.

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

Prust, M. (1995). “El tiempo recobrado”. En: *En busca del tiempo perdido*. Buenos Aires: Santiago Rueda Editor.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez, L. (2003). “De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En: *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Mendoza, A. (comp). España: Pearson Education.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

Sardi, V. (2006). *Historia de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura: Continuidades y Rupturas*. Buenos Aires: Libros el Zorzal.

Sijie, D. (2001). *Balzac y la joven costurera china*. Barcelona: Ediciones Salamandra.

Vargas, M. (2002). “La literatura y la vida”. En: *La verdad de las mentiras*. Madrid: Editorial Alfaguara.

Vargas, M. (2010). “Elogio de la lectura y la ficción” Recuperado de [http://elpais.com/diario/2010/12/08/cultura/1291762802\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/12/08/cultura/1291762802_850215.html). Fecha de consulta julio 24 de 2013

Vasilachis, I. (2006). “La Investigación Cualitativa”. En: *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Vasquez, F. (2006). *La enseña literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Editorial Kimpres.

Vásquez, F. (Comp.) (2004). *La didáctica de la Literatura –Estado de la discusión en Colombia*. Colombia: Universidad del Valle.

## FILMOGRAFÍA

Cuerda, J. (dir.) (1999). *La lengua de las mariposas*. España: Sogetel

Weir, p. (1989). *La sociedad de los poetas muertos*. Estados Unidos: Touchstone Pictures