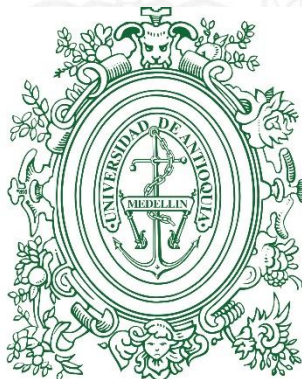




UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



Facultad de Educación

PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO CAUCASIA

VIANI CECILIA SIMANCA MURILLO

Trabajo de investigación para optar el título de Magister en Educación:

Línea: Enseñanza de la Lengua y la Literatura

UNIVERSIDAD
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
SECCIONAL BAJO CAUCA
2015
1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO CAUCASIA

VIANI CECILIA SIMANCA MURILLO

Trabajo de investigación para optar el título de Magister en Educación:

Línea: Enseñanza de la Lengua y la Literatura

ASESORA

Paula Martínez Cano

Magíster en Educación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

SECCIONAL BAJO CAUCA

2015

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Caucasia, mayo 2016

1 8 0 3

Resumen

El objetivo en esta investigación fue analizar las prácticas de enseñanza de la literatura de los profesores de Lengua Castellana de Educación Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Liceo Caucaasia, guiada por la pregunta ¿Cómo son las prácticas de enseñanza de la literatura de los profesores de la Institución Educativa Liceo Caucaasia?, dicha cuestión permitió hacer una reflexión a partir de la voz del otro, de sus metodologías y saberes aplicados en las prácticas de enseñanza de la literatura, identificando la forma cómo influye la formación académica y el saber literario en la enseñanza de la literatura, de igual forma construyo, desde el enfoque biográfico narrativo, mi proceso de formación como docente de lenguaje y mi experiencia como profesora e investigadora

Palabras claves: Literatura, Prácticas de enseñanza de la literatura, Práctica pedagógica¹, Saber literario.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

¹ En las prácticas de enseñanza de la literatura se enseña un saber específico (literatura), y las prácticas pedagógicas es esa mediación entre el docente, el estudiante y la enseñanza, se puede decir entonces que son conceptos distintos, como uno constitutivo del otro, es decir la enseñanza de un saber específico es un elemento constitutivo de la práctica pedagógica.



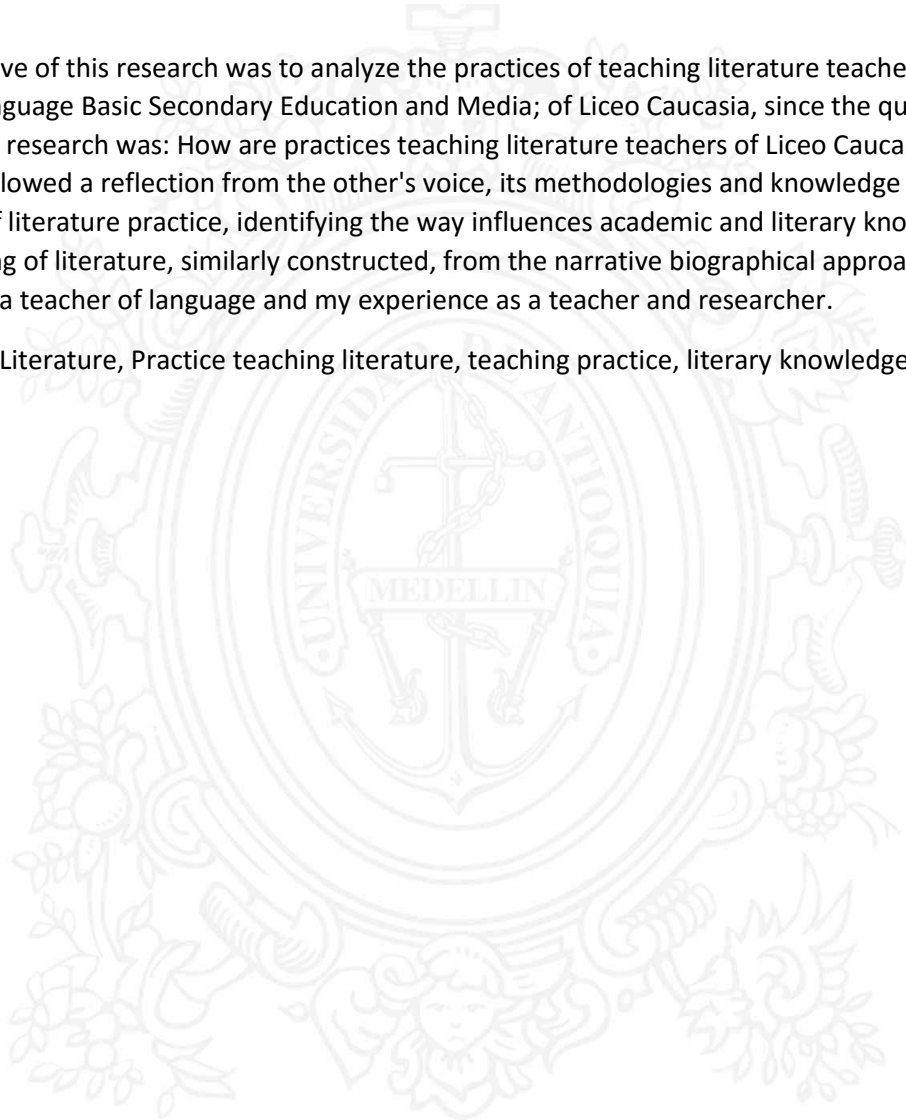
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Abstract

The objective of this research was to analyze the practices of teaching literature teachers of Spanish language Basic Secondary Education and Media; of Liceo Caucaasia, since the question that guided this research was: How are practices teaching literature teachers of Liceo Caucaasia?, this question allowed a reflection from the other's voice, its methodologies and knowledge applied in teaching of literature practice, identifying the way influences academic and literary knowledge in the teaching of literature, similarly constructed, from the narrative biographical approach, my training as a teacher of language and my experience as a teacher and researcher.

Keywords: Literature, Practice teaching literature, teaching practice, literary knowledge.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme esta oportunidad en mi vida

A los docentes que colaboraron con sus historias de vida y que con agrado me permitieron entrar a sus aulas para ser observados.

A mi asesora Paula Martínez Cano, por su orientación fundamental en todo el proceso de maestría, por su apoyo incondicional, por sus palabras que me llenaban de fortaleza para continuar en esta travesía.

A mi esposo Javier y a mis hijos Santiago y Javier por su paciencia y sus manifestaciones de amor en esos momentos tan extenuantes de la maestría.

Y a mis padres por creer en mí siempre.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

TABLA DE CONTENIDO

	PÁG
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	13
1.1 Empieza la travesía	13
1.2 Antecedentes: voces que me orientaron para la construcción del problema.....	15
1.3 Descripción del problema	21
1.4 El propósito en esta investigación.....	29
1.5 El porqué de esta investigación.....	29
1.6 Hacia una construcción conceptual.....	32
1.7 1.7. La ruta metodológica que me permitió seguir.....	36
CAPÍTULO II.....	42
2.1. Escuchar al otro: habitar las prácticas de enseñanza de la literatura	42
2.2. La formación académica del profesor: una cuestión de memoria y propiedad.....	43
2.2.1. <i>Por nuevos caminos</i>	52
2.3. Saber literario y especificidad literaria: la deuda epistemológica del profesor de lenguaje.....	59
2.3.1. Práctica y saber: presupuesto para poder actuar	68



2.3.2. La enseñanza en escena: confrontación hacia mi propia práctica.....	76
CAPITULO III.....	81
3.1. EL MAESTRO: TESTIMONIO DE LA ESTÉTICA DE LA PALABRA	81
3.2. Estado actual de las prácticas de enseñanza de la literatura.....	82
3.3. Relaciones conceptuales que permiten aportar a las prácticas de enseñanza de la literatura	86
3.4. Hacia dónde va la enseñanza de la literatura hoy	88
Referencias.....	92
Anexos	97

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

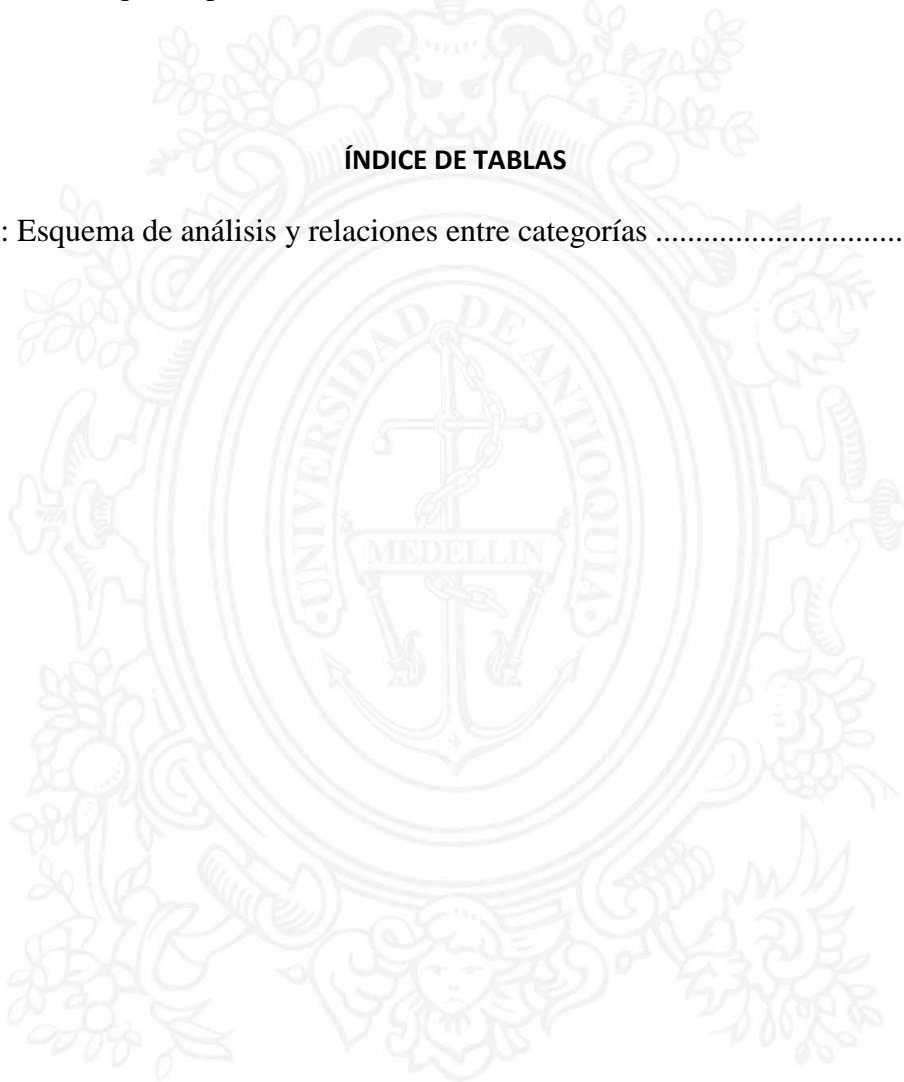
1 8 0 3

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Esquema para la construcción del cuento.....49

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Esquema de análisis y relaciones entre categorías43



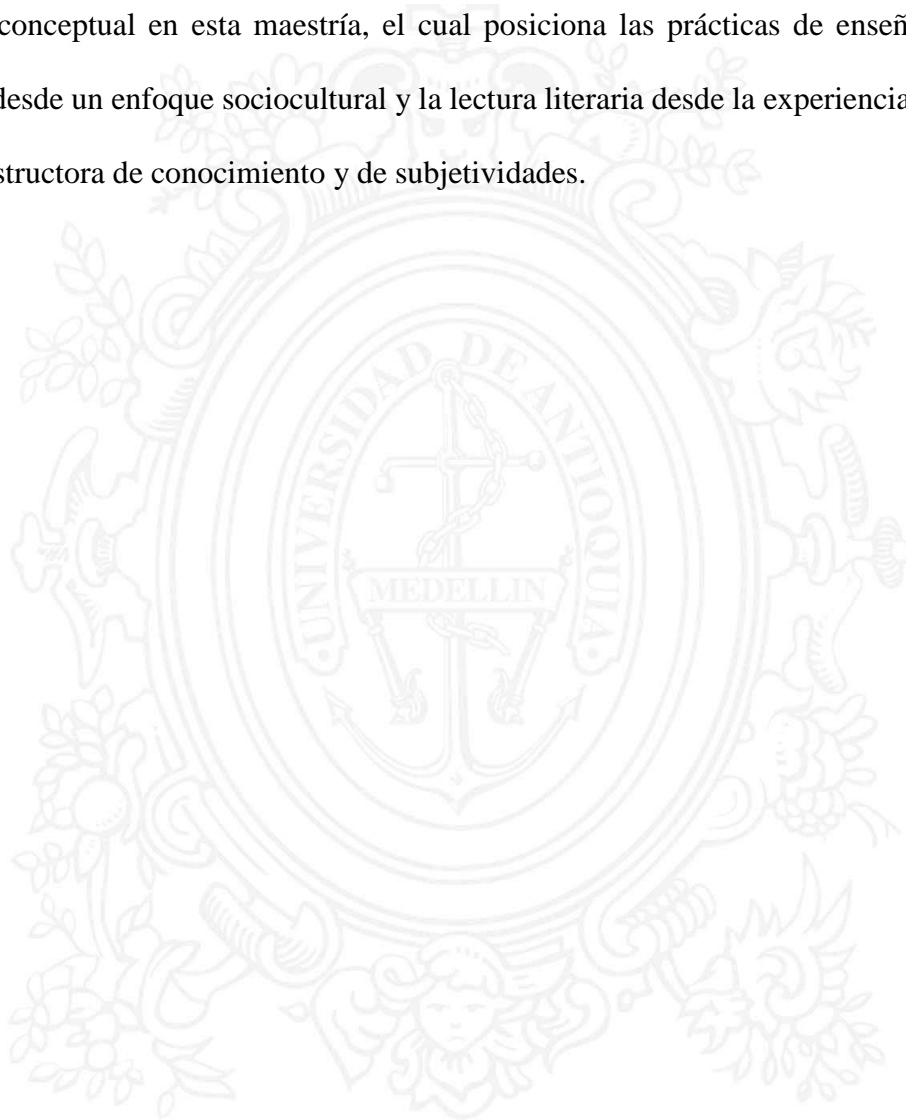
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

INTRODUCCIÓN

La propuesta de investigación *Prácticas de la enseñanza de la literatura en la Institución Educativa Liceo Caucaasia* es un proyecto que nace desde la experiencia, debido a la indiferencia y apatía que presentan los jóvenes hacia la lectura de textos literarios, propuesta que se conforma en el marco de la maestría en Educación en la Línea de Enseñanza de la lengua y la literatura. El propósito de esta investigación es analizar las prácticas de enseñanza de la literatura de siete docentes de la Institución Educativa Liceo Caucaasia para destacar las posibles causas de ese desistimiento e indiferencia de los jóvenes por la lectura de textos literarios. Este trabajo está organizado en tres capítulos: *Empieza la travesía, escuchar al otro habitar las prácticas de enseñanza de la literatura y el maestro: testimonio de la estética de la palabra*. En el primer capítulo presento los elementos que sitúan este trabajo de investigación en un contexto específico que es la Institución Educativa Liceo Caucaasia del municipio de Caucaasia, presento aquí, la construcción del problema, la construcción conceptual y la ruta metodológica que guió esta investigación y la cual está orientada desde las concepciones del enfoque cualitativo y el método biográfico narrativo, puesto que, este diseño metodológico orientó el proceso de recolección de datos por medio de fuentes narrativas, escritos biográficos, autobiográficos, que dieron cuenta de la experiencia de la práctica de la enseñanza de los profesores y su relación con la vida misma. El segundo capítulo constituye la construcción del análisis e interpretación de los datos, a través del cual me acerqué a una comprensión de unas prácticas de enseñanza de unos sujetos para de esta forma reinventar mis propias prácticas de acuerdo a las concepciones, percepciones y sentidos que fueron posible construir mediante ese análisis e interpretación de la información.

El tercero y último capítulo constituye la construcción de un saber producto del recorrido conceptual en esta maestría, el cual posiciona las prácticas de enseñanza de la literatura desde un enfoque sociocultural y la lectura literaria desde la experiencia del lector, como constructora de conocimiento y de subjetividades.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CAPÍTULO I

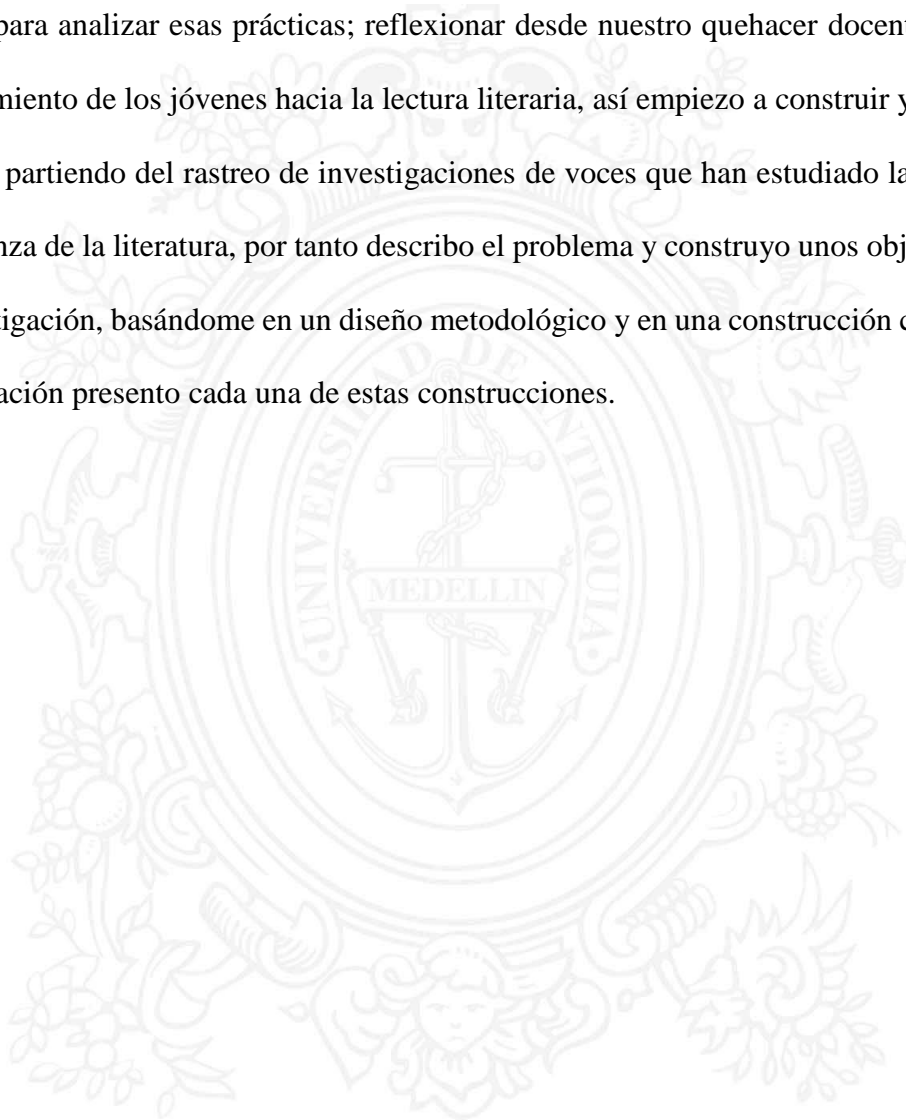
En este primer capítulo voy a narrar por qué y cómo comienzo esta travesía. Voy a hacer un recuento de mi experiencia como docente preocupada por unas prácticas de enseñanza de la literatura y cómo a partir de esto me convierto en investigadora de un Proyecto de Maestría.

1.1 Empieza la travesía

Esta gran travesía comienza desde mis vivencias y experiencias en las prácticas de enseñanza de la literatura y de las conversaciones que a prisa sosteníamos algunos profesores de lenguaje en los estrechos pasillos del caluroso espacio de nuestra Institución Educativa Liceo Caucasia o en aquel momento en que por casualidad nos encontrábamos en la sala de profesores y dialogábamos sobre nuestras experiencias en las prácticas de enseñanza de la literatura. En estas conversaciones algunos expresaban que sus prácticas no eran satisfactorias porque los estudiantes manifestaban una resistencia y apatía hacia la lectura literaria, por ejemplo, uno de estos docentes decía: *Doc. 2 el trabajo con la literatura es muy difícil, porque los estudiantes tienen poca motivación, poco interés por la lectura, los muchachos no leen, ni si le dan el texto regalado, si la asignatura dependiera de las lecturas literarias que realizamos no ganaría nadie.* (Nota del diario de campo. Comunicación personal con Doc. 3, 6 de mayo 2014). (Anexo 1)

También comentábamos que de las pocas lecturas que realizaban los jóvenes con frecuencia no trascendían a la interpretación y el análisis que requiere el estudio de la literatura, todo esto me llevaba a pensar en mis prácticas y en una necesidad de mirar las prácticas del otro. Es así que al ingresar a la Maestría en Educación en la línea de enseñanza de la lengua y la literatura retomo esta problemática desde las prácticas de enseñanza de la

literatura de los docentes de la Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Liceo Caucaasia para analizar esas prácticas; reflexionar desde nuestro quehacer docente y buscar un acercamiento de los jóvenes hacia la lectura literaria, así empiezo a construir y definir un problema, partiendo del rastreo de investigaciones de voces que han estudiado las prácticas de enseñanza de la literatura, por tanto describo el problema y construyo unos objetivos para esta investigación, basándome en un diseño metodológico y en una construcción conceptual. A continuación presento cada una de estas construcciones.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1.2 Antecedentes: voces que me orientaron para la construcción del problema

En la búsqueda de esas voces que orientaron la construcción del problema encontré a nivel internacional, nacional y local unos académicos e investigadores que me permitieron hacer, además de eso una construcción conceptual. A nivel internacional, Gustavo Bombini (2004), profesor titular e investigador en didáctica de la lengua y la literatura y literatura infantil en la universidad de Buenos Aires, Argentina. En su tesis doctoral: *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria Argentina (1860-1960)*, analiza las prácticas de enseñanza de la literatura en la escuela secundaria Argentina entre 1860-1960, en ella reconoce aspectos pedagógicos–didácticos que fueron cambiando debido a las políticas educativas, igualmente muestra la diversidad de alternativas de enseñanza frente a un modelo historiográfico enciclopedista, que deja de lado la literatura como práctica social, ya que, desde el historicismo sólo se presenta la historia de la literatura como un saber legítimo para la enseñanza, y el enciclopedismo. Según Bombini (2004), es “una actitud teórica que reduce la práctica escolar a la mera memorización” (Pág. 127). En esta investigación el autor recurre a diversas fuentes: libros de textos, libros para docentes, revistas, documentos curriculares, testimonios orales y escritos de profesores que narran sus prácticas, para conocer ese recorrido histórico que ha tenido la práctica de enseñanza de la literatura y desde allí proponer las prácticas como un campo de estudio.

En otro texto, *Reinventar las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura*, Bombini (2006) explica que es necesario pensar las prácticas enseñanza de literatura, teniendo en cuenta que los seres humanos tenemos diferencias culturales, sociales, por tanto, es importante mirar posibles alternativas para transformarlas o reinventarlas. Reinventar según este autor: “es en realidad redescubrir, leer en otra clave” (Pág. 11) nuestras prácticas, es

decir, mirar la lectura como una posibilidad de encuentro con la realidad del lector, que le permita contribuir en su formación personal, cultural. Por otro lado y en el mismo grupo de investigación del profesor Bombini, me encontré con Cuesta, Carolina (2012) la cual desde el texto *La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad* aborda como objeto de estudio, la enseñanza de la literatura desde una perspectiva social y cultural. Los antecedentes de esta investigación fueron otros trabajos de la autora en los que se analizó comentarios de los estudiantes de educación secundaria registrados en distintas escuelas de Argentina. Por medio de este texto la autora invita a flexionar, a buscar estrategias para atrapar a los estudiantes en la lectura literaria desde sus propios intereses, vivencias, experiencias, de igual forma, plantea que ninguna interpretación del texto es inocente, que no está libre de presuposiciones, puesto que, cada interpretación está enmarcada por el lector y su contexto social. Resalta que es necesario otro posicionamiento de la literatura que la saque de todas esas concepciones que se tiene sobre lo que es literatura y su enseñanza (Cuesta, 2012, pág. 105), para proponer textos, y formas atractivas de enseñar la literatura.

Los planteamientos de estos autores acerca de cómo se ha abordado y se siguen abordando las prácticas la enseñanza de la literatura, cómo se vincula los intereses de los jóvenes en los planes de lectura que proponen los docentes, permitió fundamentar el problema de esta investigación y pensar en la necesidad de analizar, de indagar por las prácticas de enseñanza de la literatura de unos docentes en contexto real (Institución Educativa Liceo Caucaasia), entendiendo las prácticas de enseñanza según Bombini (2007), como “prácticas orientadas a modos de leer diferenciados, que deben considerarse en relación con la experiencia cultural y social de los sujetos” (Pág. 53), a partir de estos postulados fue posible entonces plantear

conceptos que se vinculaban dentro de la práctica de enseñanza del docente de lenguaje, conceptos como: saber literario, conocimiento escolar, se convirtieron en concepciones teóricas fundamentales para abordar la problemática planteada en la investigación pero desde las prácticas docentes, puesto que, el saber literario y el conocimiento escolar son conceptos que evidencia el docente en su práctica de enseñanza de la literatura y si se pretendía indagar por una prácticas de enseñanza de la literatura, el saber literario y el conocimiento escolar principalmente serían objeto de análisis en esta investigación y más en un contexto de regionalización.

Por otra parte a nivel nacional autores como Fabio Jurado (2008), evidencia como las teorías surgidas desde los estudios semióticos han influido en los discursos oficiales de educación en especial en la literatura y la lectura, esto con el fin de hacer propuestas para abordar la enseñanza de las mismas. Jurado propone asumir la literatura desde el dialogismo, la intertextualidad como categorías para orientar el trabajo con los textos literarios sobre todo en los últimos grados del bachillerato. Este autor argumenta que no siempre hay coherencia en la manera de introducir el termino intertextualidad inclusive en los libros de textos, y que es tarea del profesor que quiere formar lectores críticos identificar los textos provocadores para el discernimiento y la réplica. Una lectura desde el travestimiento textual, desde el minicuento, puesto que, la lectura de “libros pesados” por lo regular aleja el gusto de querer leer y si se inicia con el minicuento, se puede crear en ellos la necesidad de acudir al texto canónico (Jurado, 2008, pág. 339.), en este artículo el autor pretende, a partir de ejemplos, mostrar la necesidad de trabajar los metatextos que el mismo texto nombra, esto es, hacer paseos intertextuales. Desde estos planteamientos se destaca que es el profesor quien incita al estudiante a la lectura profunda de los textos de la cultura, teniendo por tanto él, una

competencia literaria para proponer lecturas atractivas, es desde su práctica de enseñanza que propone textos provocadores para sus estudiantes.

En este contexto nacional también se encuentra el trabajo de Vásquez Rodríguez (2004) llamado *El Quijote pasa al tablero, algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura*, antecedente que también aportó para esta investigación, puesto que, se centra en las prácticas de enseñanza, expone la necesidad de elaborar y desarrollar una didáctica para enseñar literatura. Vásquez afirma que los docentes tenemos que lograr una cualificación de nuestra práctica docente, para darle estatuto profesional, y para diferenciar la didáctica de la literatura de la manera de enseñar otras asignaturas u otros campos del conocimiento. Este autor propone como metáfora diez cartas de una baraja argumental en torno a la enseñanza de la literatura, para que esas consideraciones motiven a otros maestros para repensar una didáctica de la literatura que tanto se necesita en esta época.

En un contexto más local o regional, encontré la propuesta del profesor Jesús Pérez Guzmán (2013), es una tesis de maestría llamada *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*, tesis que se desarrolló en la Universidad de Antioquia y parte de la pregunta orientadora: ¿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? esto para mostrar un conocimiento de la práctica de la enseñanza de la literatura en contextos concretos y reales, construir una reflexión sobre el quehacer cotidiano, de valorar la experiencia como fuente de conocimiento. Esta investigación es una reflexión para continuar analizando la problematización de ciertas prácticas en la enseñanza de la

literatura en un contexto específico, en este caso los docentes de lenguaje de la Básica Secundaria y Media del Liceo Caucaasia.

Agregado a dicho contexto local, está el trabajo realizado por Paula Martínez Cano (2011), es una tesis de maestría de la Universidad de Antioquia, *Historia de la experiencia de la enseñanza de la lectura y la literatura: sujetos, objetos, narraciones y ficciones entre 1974-1998*, en la que expone cómo se ha desplazado el concepto de experiencia de la enseñanza de la literatura hacia un conjunto de recetas que lo convierten en un método didáctico de instrumentación, ¿qué acontecimientos marcaron su aparición y bajo qué condiciones? son interrogantes que le permitieron pensar a la autora la manera como se puede transformar el campo aplicado de la enseñanza de la lectura y la literatura, y pensar en unas formas de enseñanza donde el maestro reflexione, analice su práctica para proponer nuevas formas de abordar la literatura, donde las prácticas de enseñanza lo posicionan como provocador del conocimiento, como un docente que incita hacia la lectura literaria, que enamora al estudiante de la lectura con sus historias, narraciones; “reconociéndose como un sujeto de la historia y contador de historias; pero más importante aún, un maestro constructor de conocimientos al interior de su práctica” (Martínez, 2011, Pág. 14). Hasta este trayecto que antecede la investigación se destaca la importancia de pensar la enseñanza de la literatura desde el quehacer docente, y pensar en una didáctica de la literatura, es decir, en nuevas miradas para trabajar la literatura en el aula, reflexionar desde la práctica.

Por otro lado a nivel local, están los trabajos de pregrado de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades lengua Castellana que también aportaron a la construcción del problema. Estos trabajos de pregrado se refieren a estrategias relacionadas con la enseñanza de literatura, ya

que es evidente la falta de lectura interpretativa en los estudiantes de las instituciones del municipio de Cauca, antecedente que adquiere importancia en este sentido. El licenciado Ricardo Osorio (2013), en su trabajo *El sentido del viaje de regreso a Ítaca: una propuesta para interpretar desde una perspectiva semiótica, los textos de la literatura española renacentista y barroca en la enseñanza media*, realiza esta investigación con estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Santa Teresita del municipio de Cauca –Antioquia donde el problema está relacionado con la necesidad de formar la mirada y reducir la premura con la que los alumnos se acercan a interpretación de los textos de la literatura española.

En otro trabajo de pregrado de la Universidad de Antioquia, las licenciadas Dina Luz Mendoza Arango y Yuliet Paola Reyes Troncoso (2013) *Comprensión e interpretación del texto narrativo libro álbum: voces que convocan a la armonía de sonidos en las narraciones familiares y escolares*. Estas autoras presentan un estudio descriptivo –narrativo de tipo cualitativo, que surge de observaciones hechas en grado tercero de Básica Primaria de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Cauca –Antioquia dichas observaciones reflejaron la falta de acompañamiento de la familia al proceso de aprendizaje. Desde esta problemática las autoras plantean como objetivo, promover en los niños y niñas la comprensión e interpretación de textos narrativos (libro álbum) por medio de situaciones reales de comunicación, vinculando a la familia en la formación de sus hijos. Estos dos trabajos de pregrado presentan estrategias puntuales para la enseñanza de la literatura, puesto que propone desde unidades didácticas como atrapar al estudiante hacia la lectura literaria en unas de ellas incluyendo a la familia. Desde estos dos trabajos se evidenció entonces la necesidad de mirar de qué forma los docentes que se encuentran ejerciendo su profesión están contribuyendo para ese acercamiento a la lectura literaria, si trabajos que presentan

estudiantes de pregrado en Caucasia evidencian que no hay una lectura e interpretación de este tipo de textos en estudiantes de diferentes instituciones de este municipio. Por tal razón, se pretendía en esta propuesta.

1. Caracterizar y analizar las prácticas de enseñanza de la literatura de los profesores de Lengua Castellana de Educación Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Liceo Caucasia.
2. Mirar que tan cercanas estaban esas prácticas de las realidades sociales que conforman al joven de Caucasia.
3. Reflexionar sobre esas prácticas.

1.3 Descripción del problema

Al ver la lectura literaria como una práctica sociocultural que concede a los sujetos una apertura hacia el conocimiento y hacia la capacidad de relacionar sentidos entre diversos textos que son aptos para la significación, y al estudiar los aportes de la semiótica la cual hace del término lectura una práctica que trasciende el texto escrito al campo de los sentidos, las imágenes y la oralidad permitiendo la formación de sujetos más críticos, capaces de relacionar la lectura con sus experiencias, se convierte entonces la enseñanza de la literatura en objeto de estudio, dado que su práctica permite a los sujetos adquirir conocimientos y transformar sus relaciones con el saber, el ser y el hacer.

Particularmente, la lectura de textos literarios representa una oportunidad para conocer el mundo, e ir más allá de lo que la realidad nos proporciona; es una forma de entrar a otros pensamientos y a otras culturas, de reconocerse a sí mismos dentro de una cultura, por tanto, es importante asumir la lectura de textos literarios de manera formativa, que tienda a la

conformación de sujetos críticos, reflexivos que relacionan su mundo con lo que les ofrece la literatura. Por medio de la lectura el sujeto conoce su historia, comprende ideologías que hacen parte de su cultura. Es por esto indispensable fomentar una tradición lectora en los estudiantes, buscar alternativas que los lleven al gusto por los textos literarios que son fuente que fortalece su visión de mundo, y los conduce a interpretar la realidad en la que se encuentran. Al respecto los Estándares Básicos de Competencia en lenguaje (2006), plantean que:

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, pág. 25).

En este planteamiento, se reafirma la concepción formativa de la literatura, la labor social que cumplen los textos literarios como enriquecedores de la formación humana, de visiones de mundo, por tanto es importante fomentar el gusto por la literatura, que los jóvenes tengan un conocimiento de diferentes textos literarios que le permitan relacionar lo que leen con su mundo. No obstante en las prácticas de enseñanza de la literatura de la Institución Educativa liceo Caucasia no se ha visto esa formación literaria, y esto lo expresaron los docentes de lengua castellana de la básica secundaria y media de la Institución Educativa Liceo Caucasia en las conversaciones realizadas durante la fase exploratoria, puesto que, afirmaban que: *Doc. 3 el reporte de notas con desempeño bajo era una evidencia de que pocos estudiantes leían los textos asignados, y que se encuentran en los planes lectores estipulados por grados*” También afirma este profesor que, *en los trabajos presentados por los estudiantes sobre la lectura de textos literarios con mucha frecuencia se encuentra el*

plagio de información de internet. (Nota del diario de campo. Comunicación personal con Doc. 3, 7 de mayo 2014.) (Anexo 2), igualmente expresaban que en los conversatorios que realizan son pocos los que dan cuenta de una interpretación de los textos. En el trabajo de pregrado del profesor Ricardo Osorio (2013) realizado como práctica pedagógica en la Institución Educativa Santa Teresita del Municipio de Caucaasia, se justifica y ratifica esta problemática de la poca interpretación que hacen los estudiantes de los textos literarios. En la investigación el profesor Ricardo Osorio resalta la necesidad de interpretar, analizar los signos de un texto, expresa que la premura con la que los jóvenes acceden a la lectura de los textos literarios no les permite realizar una interpretación de éstos, y afirma que para rescatar el valor formativo de la literatura la interpretación debe ser cuidadosa y detenida, igualmente expone que los alumnos que cursan la formación Media (Grado 10), lo que menos les agrada es la lectura e interpretación de textos, y plantea que:

Este es el punto preciso para orientar la interpretación del alumno enseñándole a mirar y a detenerse frente al signo o al símbolo que necesita dotación de sentido. Si con algo está relacionada la interpretación en nuestros días, es con la necesidad de eliminar la rapidez e indiferencia con la que el lector aborda los textos (Osorio, 2013, Pág. 36).

Esa rapidez e indiferencia con la que los jóvenes acceden a la lectura de los textos literarios no les permite realizar una interpretación que lo lleve a la construcción de sentidos y por ende la literatura no cumple con su valor formativo, es decir, no realizan una lectura que los conduzca a la significación, entendiendo la significación desde la concepción del lenguaje propuesta por el Ministerio de Educación Nacional (1998), como “aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados” (Pág. 47), en ese proceso de significación y desde la perspectiva

sociocultural el estudiante relaciona lo que lee con su experiencia de vida, con su contexto, con sus conocimientos previos, almacenados en sus marcos representacionales, para presentar una postura crítica de lo que lee y destacar ese valor formativo que cumple la literatura. Este tipo de lectura no es lograda regularmente por los jóvenes puesto que, cuando se les plantea la lectura de textos literarios no se sienten motivados, esto tal vez se debe a que los procesos de enseñanza de la literatura no están orientados a ese tipo de sujeto que conforma al estudiante caucasiano, es decir, la metodología de enseñanza de la literatura utilizada por los docentes quizás no son suficientes para que el estudiante se motive hacia la actividad lectora que conduzca a procesos de interpretación literaria a partir de su propia experiencia, es decir, se corre el riesgo de la mecanización o el ritual de enseñar saberes descontextualizados por el simple hecho de cumplir con un currículo o unas políticas propuestas desde los estándares sin contextualizar su lugar del aprendizaje, por ejemplo cuando un docente en su clase de literatura después de la lectura del libro la primera actividad que propone es una evaluación con preguntas literales para comprobar si el estudiante ha leído. Doc. 4 *no vamos a socializar el libro sino después de la evaluación, saquen una hojita* (Nota del diario de campo. Observación de clase de Doc.4, 12 de mayo de 2015) (Anexo 3), en prácticas como ésta, se aleja la enseñanza de la lectura literatura de cualquier modo de apreciación estética e interpretación textual y se olvidan las relaciones que el estudiante puede experimentar desde la construcción de sentido y subjetividad. Por tanto, como lo plantea Bombini (2006):

Recuperar el placer de la lectura entendida como un acercamiento estético a los textos en el que el sujeto participa del sentido posible de una experiencia, acaso iniciática, trae a la escuela aires nuevos y superadores de la memorización o el llenado de una guía con preguntas para el control de lectura (Pág. 69)

Como vemos el autor expone la necesidad de recuperar el placer por la lectura, donde sea vista desde el aspecto estético, no limitando al estudiante con una serie de preguntas, que no se relaciona con su experiencia o el contexto donde la lectura no constituye formas de conocimientos del mundo por medio de la interpretación, llevándolos aún más a que el acto de leer lo asuman como algo mecánico. Por otro lado, las metodologías propuestas por algunos profesores demuestran desconocimiento del amplio espectro de obras de la literatura nacional, latinoamericana, universal, y también contemporánea, por tanto, el plan lector en ocasiones no contiene obras que posibiliten ese encuentro con la obra en sí misma. Esta situación condujo a una pregunta inicial respecto a pensar ¿Quiénes son los responsables de la formación literaria o qué causas determinan la problemática en la formación literaria que se practica en el Liceo Caucaasia? por un lado está la formación lectora de los profesores, la dificultad de encontrar material propicio para las clases, la indiferencia de los estudiantes por su interés en otras formas de acercarse al conocimiento, o las metodologías o procesos de enseñanza aprendizaje que se brindan al interior de sus aulas. La formación y experiencia literaria del docente de enseñanza básica y media, le permite abrir posibilidades de relacionar diversas experiencias de lectura. Porque sólo si se conoce la materia, si se tiene un saber en literatura es posible configurar una enseñanza de la literatura donde ésta le permita al lector conocer del mundo, la cultura y construir su identidad, porque “el maestro conoce la materia y conoce al alumno, y por eso puede construir un enlace que une la materia y al alumno” (Enkvist, 2000, pág. 158) donde se da una verdadera enseñanza una construcción de conocimiento por medio de ese objeto literario. Por eso, es importante que el docente avance en la aplicación de estrategias para desarrollar en los estudiantes capacidades y habilidades para la lectura literaria, teniendo en cuenta el contexto o la realidad de sus estudiantes, porque

esto, le permite relacionar su mundo cotidiano con las historias que lee, porque encuentra identificación que le permite consolidar sus intereses y subjetividades tal como Sunicó Mora Díaz (2005) afirma: “El ingreso de la realidad de los alumnos a los textos permiten su identificación con los personajes y con las problemáticas que atraviesan y garantiza un pacto emocional de lectura que bastaría para lograr su acercamiento a la literatura” (Pág. 24). Como vemos, el conocimiento de diferentes obras literarias por parte del docente le brinda la posibilidad de escoger el texto literario de acuerdo al tipo de lector para hacer más viable el proceso de enseñanza de la literatura. Igualmente plantea Mora (2005), que los docentes terminan su formación específica sin los conocimientos necesarios para llevar adelante una enseñanza de la literatura e ir más allá del mero contacto físico de los estudiantes con los libros (Pág. 24). Según esta autora y desde la observación de la problemática hace falta entonces que los docentes asumamos para la enseñanza de la literatura no solo teorías literarias consistentes que permitan un trabajo placentero, sino un hábito de lectores para que se puedan proponer textos que los estudiantes sientan llamativos para ellos.

Las metodologías de enseñanza del docente de humanidades lengua castellana no son las únicas causas de la falta de interés de los estudiantes de Cauca hacia las lecturas literarias, también se debe a la falta de recursos literarios, es decir, no hay bibliotecas escolares ni públicas actualizadas que permitan el acceso a textos literarios, ni en medio físico ni virtual por tanto, la lectura literaria es desplazada por otras actividades como: video juegos, chat ,videos musicales, entre otros, esto hace que cada vez haya menos acercamiento a la lectura de textos literarios, además de eso, la formación cultural del joven cauciano no es precisamente de lectores y se debe a que en la familia no hay cultura de la lectura que posibilite la creación de ese hábito, en las voces de los mismos docentes se escucha esta

problemática, cuando uno de ellos afirmó de forma directa: *Doc. 2 hay una desmotivación total por los textos, ellos no leen, a veces hay que darles el texto regalado para que lo leen y aun así se encuentran desmotivados* (Entrevista a Doc. 2, 29 de mayo de 2015)

Con respecto a la utilización de las nuevas tecnologías (computadores, celulares, Kindle, tabletas aplicaciones, redes sociales, entre otros), los jóvenes las utilizan más como medio para la diversión que como medios para la información y el aprendizaje, no quiere decir que ellos no lean, sino que, leen otros tipos de textos lo hacen de otra manera, son lectores diferentes, al respecto, Morduchowicz Roxana (2013) expresa:

Las pantallas que pueblan la vida diaria de los chicos no sólo han generado un vínculo diferente con los padres y los amigos, sino también con la información, el aprendizaje y el conocimiento. Las tecnologías les permiten acceder a saberes sin límites. Con Internet, se extendieron las fronteras de la información y se transformaron las maneras de conocer y de aprender (...) Los adolescentes de hoy no leen menos. Leen de otra manera, en otros soportes y con otros fines (Pág. 49).

Como vemos, los recursos que ofrece la internet han alejado aún más a los chicos de la lectura literaria, toda vez que, ellos dedican mayor tiempo a leer estados y comentarios en Facebook, leen letras de canciones, se informan, aprenden a utilizar aplicaciones, pero desconocen la importancia de la lectura literaria como un bien cultural como ya se ha dicho anteriormente que le permite relacionar lo que leen con su vida, construir visiones de mundo, ellos siguen viendo la lectura literaria como una actividad aburrida y la remplazan por las actividades antes mencionadas, en otras palabras, hoy día el estudiante lee su mundo virtual, los espacios e imágenes de internet, pero no leen como ejercicio de culturización y acercamiento al conocimiento desde la obra en sí, no hay valor por la obra literaria. Una tableta para ellos u otro dispositivo no es más que un objeto para su entretenimiento y

encuentro con el mundo social: amigos, fotos, videos, pero no para la lectura, ellos sostiene que leer libro es una actividad pasiva y aburrida, al respecto Morduchowicz (2013), afirma:

Los libros son los únicos bienes culturales que los chicos consideran “viejos”, posiblemente por su lectura lineal y en blanco y negro. Para los adolescentes, los libros están asociados con la lectura. La lectura de libros es una práctica en esencia solitaria y excluyente: se lee en soledad y sin realizar ninguna otra actividad en simultáneo (navegar por Internet o hablar por celular) (Pág. 51).

Se lee como un acto íntimo porque se vuelve al texto las veces que quieran, ya sea física o digital, pero la lectura literaria se lee para compartir con el otro en espacios de conversación, discusión y formación crítica, es este tipo de lectura la que los jóvenes no realizan de forma voluntaria y cuando se les propone son pocos los que llegan a realizarla, es precisamente por el esfuerzo mental, la concentración que requiere el acto de leer, ellos siguen asociando lectura en su formato original (textos impresos), y no hacen un aprovechamiento de la variedad literaria que se encuentra en formato digital, por tanto, ese alejamiento a los textos literarios conduce a procesos de interpretación deficientes y a una competencia literaria escasa. Es por lo tanto que esta problemática llevó al interrogante: ¿Cómo son las prácticas de enseñanza de la literatura de los profesores de la Institución Educativa Liceo Caucaasia? Es así como esta propuesta se centró en analizar las prácticas de enseñanza de la literatura desde las propias historias de vidas de los docentes de la Básica Secundaria y la Media y sus experiencias con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la literatura, para llegar a posibles reflexiones sobre la reformulación de las prácticas de enseñanza que desde el quehacer de cada uno es necesario aplicar, para esto me trace un propósito en esta investigación.

1.4 El propósito en esta investigación

El propósito en esta investigación es analizar las prácticas de enseñanza de la literatura de los profesores de Lengua Castellana de Educación Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Liceo Caucaasia que conduzca hacia la reconceptualización de una práctica reflexiva.

Este propósito se llevó a cabo a partir de la configuración de unos objetivos específicos: Identificar en las historias de vida de los docentes de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Liceo Caucaasia las maneras como la formación académica y la experiencia literaria influye en sus prácticas de formación.

Caracterizar el estado actual en que se encuentra las prácticas de enseñanza de la Literatura de los docentes de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Liceo Caucaasia por medio de la observación participante.

Construir relaciones conceptuales que permitan un aporte significativo en las prácticas de enseñanza de la literatura.

Es a partir de estos objetivos que se realizó esta propuesta investigativa, ya que, era necesario indagar por las prácticas de enseñanza de la literatura de los docentes de básica secundaria y media de la Institución Educativa Liceo Caucaasia por las siguientes razones:

1.5 El porqué de esta investigación

La poca interpretación de textos literarios en los jóvenes de Básica Secundaria y Media, ha motivado la realización de estudios e investigaciones, ya que, ésta es una gran preocupación en el sector educativo e incluso en otros ámbitos de la sociedad como son los espacios de la cultura, los eventos de ciudad y los clubes o tertulias literarias que convocan a un número

específico de personas que buscan espacios alternativos para conversar y discutir sobre literatura, cine, teatro y demás expresiones del arte.

Es de esta manera como se han propuesto estrategias de análisis, secuencias y unidades didácticas para mejorar la enseñanza de la lectura y la literatura y conducir a buenos procesos de interpretación, no obstante, al interior de cada propuesta, muchas veces no se mira qué tanto aporta el docente o qué condiciones afectan el desarrollo de enseñanza de la literatura en las Instituciones. De allí la importancia de este trabajo de investigación, puesto que se observó que cada vez más los jóvenes de la Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Liceo Caucaasia rechazan la lectura, especialmente la lectura literaria, ellos muestran poco interés y escasa comprensión e interpretación de los textos que leen, a partir de esto, se vio la necesidad entonces de este estudio desde el análisis de las prácticas de enseñanza de la literatura, para lograr desde la reflexión del docente una reinención de su práctica que lleve al acercamiento e interpretación del estudiante hacia los textos literarios, porque es el docente quien desde su procesos de enseñanza logra atraer al estudiante al gusto por la lectura literaria y es él a quien corresponde pensar esas prácticas en pro de un mejoramiento y transformación de sí mismo y de sus alumnos. El Ministerio de Educación Nacional (1998), plantea que:

El estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor. Por competencia literaria podemos entender el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario surgido de la experiencia de la lectura de las obras mismas (Pág. 81).

La competencia literaria del docente es fundamental para proponer lecturas que se relacionen con la experiencia del lector, con sus vivencias donde el lector se reconozca y asuma una postura crítica sobre lo leído, donde la lectura sea asumida con placer porque el estudiante se identifica de alguna manera con lo que el texto literario plantea, entendiendo la

competencia literaria aquí desde los Lineamientos Curriculares como: “la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas” (MEN 1998. Pág. 51), es así, que se abordó la enseñanza de la literatura, pero desde las prácticas docentes, desde su saber en literatura que es desde donde se fundamentó este trabajo.

Por otra parte la importancia de la investigación radica en que hay pocos trabajos que analicen las prácticas de enseñanza de la literatura de los profesores de la enseñanza básica y media en el contexto de regionalización, una propuesta que enfoque como sujeto protagonista al maestro y sus historias de vida, al maestro y su experiencia literaria y también al maestro y su práctica pedagógica, por lo tanto aporta información que lleva a la reflexión y aplicación de estrategias que permitan una transformación en el campo aplicado de la enseñanza de la literatura y su estudio interpretativo y hermenéutico al interior del aula como una forma de construir saber.

En el ámbito académico, contribuye a los escenarios en los que se lleva a cabo la formación de docentes en lengua castellana porque conduce a pensar en un análisis de los programas y mirar que tanto se enfatiza en la formación literaria, en la lectura y análisis de la literatura que le facilite al estudiante de pregrado la apropiación de un saber literario que le permitirá en su práctica de enseñanza un trabajo placentero con la literatura, un acercamiento de los estudiantes al texto literario, donde desarrollen procesos de pensamiento y relación de conceptos, lo que se convierte en extensión para mejorar el desempeño en las otras áreas como las ciencias exactas y sociales, puesto que, la lectura constante lleva a comprender de forma más fácil todo tipo de texto. Desde el punto de vista pedagógico, este

trabajo ofrece a los docentes la posibilidad de repensar, reflexionar y conducir sus prácticas de enseñanza hacia nuevas formas de concebir una didáctica de la literatura. Una didáctica que trascienda a la lógica de la interpretación y se pueda desbordar en la vida cotidiana formando un sujeto crítico y más humano, en pensar la enseñanza de la literatura desde el enfoque sociocultural.

Es de esta forma, que viendo la importancia de esta investigación, teniendo unos objetivos claros y una problemática que abordar vi la necesidad de construir unos conceptos que me permitieran abordar el objeto de estudio, conceptos que fueron surgiendo de las lecturas constantes que guiaron la investigación y los cuales presento a continuación:

1.6 Hacia una construcción conceptual

En esta investigación fue indispensable fundamentar las concepciones teóricas de estudiosos en el campo de la enseñanza de la literatura para abordar el objeto de estudio, en primera instancia, los aportes de la perspectiva sociocultural desde los postulados de Kalman (2003), fueron esenciales, puesto que sostiene que: “La perspectiva sociocultural aporta elementos para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales”(Pág. 41), es así que, desde esta perspectiva fui asumiendo la enseñanza de la literatura como una práctica social, es decir una práctica de enseñanza que se orienta desde la interacción del lector y el texto donde el primero construye sentidos, significados a partir de esa experiencia de lectura, la cual la relaciona con su mundo, con su experiencia. Desde esta perspectiva sociocultural se orientan las prácticas de enseñanza de la literatura hacia procesos de aprendizaje desde la participación en actividades que permitan al lector una construcción de subjetividad, en este sentido la práctica que lleve

a cabo el docente es una mediación entre su saber y el contexto en el cual participa para que la apropiación del conocimiento por parte del estudiante le permita construir sentidos desde esa experiencia de lectura, es así que, el concepto de práctica lo fui asumiendo desde los postulados de Restrepo Mariluz y Campo Rafael (2002), como: “ejercicio humano se realiza conforme a unas reglas que la determinan y a su vez las posibilitan. Las prácticas podemos decir corresponden a las múltiples jugadas posibilitadas por el juego en el que estén inscritas” (Pág. 15), las prácticas entonces, fueron vistas como el ejercicio que cada docente realizaba conforme a unas reglas, y que cada uno ofrece desde su conocimiento, experiencia, y condicionadas a unos contextos y subjetividades.

En el caso de esta investigación, se puntualizó en unas prácticas en particular y fueron las *prácticas de enseñanza de la literatura*, entendiendo estas prácticas según Bombini (2007) como: “práctica orientada a modos de leer diferenciados, que deben considerarse en relación con la experiencia cultural y social de los sujetos” (Pág. 57), este autor sugiere abordar la literatura como práctica sociocultural donde se le dé importancia a las interpretaciones que realizan los sujetos en el texto, las cuales van relacionadas con sus entornos y su experiencia de vida. Cuando el lector relaciona e interpreta hay una apropiación del texto literario y es desde este enfoque que se pretende sean llevadas las prácticas de enseñanza, para que haya una verdadera apropiación del texto literario; entiendo la *apropiación* según Kamal (2003), como “el resultado de múltiples usos y formas de abordar los textos incluye su ubicación en las exigencias sociales e institucionales originales que dieron lugar a su realización”(Pág. 46), es decir, en ese proceso de apropiación o entendimiento del texto literario y su relación con otros textos, el contexto con el otro (sujeto), es lo que permite al individuo hacer una interpretación y relación y llenar de significados esa lectura literaria, porque parte de unas

exigencias concretas que le exige su contexto. Al indagar por unas prácticas de enseñanza de la literatura, fue indispensable analizar todas esas relaciones que establece el docente para enseñar la literatura, la relación entre saber, teorías y contexto de enseñanza, esto es, el *conocimiento escolar* y asumido desde Bombini (2006) como: “construcción que se realiza en un espacio institucional determinado, en el marco de una historia disciplinaria y didáctica específica, supone complejas operaciones en su definición” (Pág. 75), dentro de esta investigación el conocimiento escolar en literatura por parte del docente fue objeto de análisis, puesto que, la forma como articule su saber literario, las teorías literarias y las prácticas de lectura deben estar concebidas dentro del contexto real de su práctica, que respondan a las necesidades de los estudiantes a su construcción de identidad, tanto así que, el *saber literario* del docente fue otro concepto significativo para el análisis porque ese saber se constituye en un presupuesto determinante para actuar en esas prácticas, entendiendo el *saber literario* como algo que va más allá de la experiencia de lecturas de obras y del conocimiento directo de un número determinado de éstas, es también según Bombini (2004), “Teoría y prácticas alternativas, posiciones historiográficas y propuestas programáticas libros de textos originales y relatos de experiencias enriquecedores van proponiendo una trama polifónica que mostrará que ese saber sobre literatura no constituye un todo homogéneo” (Pág. 73), ese saber literario lo evidencia el docente cuando asume teorías que permitan el análisis de ese conjunto de obras que ha leído y que los selecciona de acuerdo a los sujetos y su contexto, es decir asume el carácter cambiante e histórico del conocimiento escolar.

Al analizar todos estos elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas de los docentes de lenguaje: saber literario, las prácticas de enseñanza de la literatura y el conocimiento escolar es claro que las prácticas pedagógicas del docente de Lengua

Castellana de la Básica Secundaria y Media fue una categoría inicial de análisis para esta propuesta. Entendiendo este concepto de *práctica pedagógica* desde la idea de Zuluaga (1999) que la define como: “particularidades que adquiere el sujeto y el saber en las prácticas de saber de las formaciones sociales” (Pág. 13), es decir tome ese concepto para nombrar esa mediación entre docente estudiante y enseñanza donde el maestro como mediador en los procesos de enseñanza adecua contenidos, estrategias, saber para hacer viable el conocimiento a unos sujetos en un contexto particular. Dentro de las prácticas pedagógicas se pretendió evidenciar acciones que realizan los docentes dentro de su quehacer, planeaciones que buscaran un desarrollo de habilidades exigidas por los estándares del lenguaje. Un ejemplo de esas planeaciones serían *secuencias didácticas* que desde Pérez (2012), se definen como: “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje (...) está ligada a una producción discursiva específica: un texto, una intervención oral pública, una disertación” (Pág. 5). Estas secuencias didácticas, no fueron evidenciadas en las prácticas de enseñanza de los docentes de lenguaje de la Institución Educativa Liceo Caucaasia, es decir estos docentes no realizan planeaciones que busque un acercamiento al texto literario, por tanto no fueron objeto de análisis, pero esto demostró que los docentes no están comprometidos con las prácticas de enseñanza de la literatura, ya que, no se esmeran por diseñar propuestas que lleven a una interpretación y gusto por la lectura literaria.

Y por último, para llevar a cabo esta investigación fue preciso tener claro el concepto de *investigación narrativa* el cual Connelly, F, & Clandinin D (1995) afirman que “Es igualmente correcto hablar de "investigación sobre la narrativa" o de "investigación narrativa". Entendemos que narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método

de la investigación” (pág. 12) es así que la narrativa fue un método para poder conocer las prácticas docentes desde sus propios relatos, sus historias de vida, sus biografías, pero también, una forma de mostrar el análisis de las prácticas desde una escritura que también llevó una estructura narrativa de mi parte.

Al retomar todos estos postulados, me fue posible configurar una ruta metodológica que accediera el tratamiento de esta investigación y la describo en las siguientes líneas:

1.7 La ruta metodológica que me permitió seguir.

La metodología utilizada en esta investigación me permitió analizar y comprender las prácticas de enseñanza de la literatura de los docentes de la Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Liceo Caucaasia, puesto que el método biográfico narrativo y el enfoque cualitativo me dieron la posibilidad de analizar unas prácticas, y también, obtener por medio de unas técnicas, una información que facilitó la elaboración de un producto e informe final.

El contexto en el cual se realizó la investigación fue la Institución Educativa Liceo Caucaasia, ubicada en la carrera 20 con calle 22, troncal de occidente en el municipio de Caucaasia. Se tomó como sujetos de análisis siete profesores de Lengua Castellana de la Básica Secundaria y Media, dado que esta Institución ha sido de mayor reconocimiento académico a nivel de la región y sus prácticas han permitido ubicarla en un elevado nivel según los resultados de las pruebas estatales. Además, porque desde mi experiencia como profesora de esta Institución, me fue posible reconocer esta la problemática, permitiéndome como investigadora intervenir desde mi propia experiencia, tener un contacto directo con el objeto de estudio, y tener la suficiente disponibilidad para realizar el proceso de observación y recolección de la información, también en esta investigación unos estudiantes de forma

voluntaria participaron en la realización de un taller de lectura literaria para recoger información acerca de la apropiación que tienen con los procesos de comprensión e interpretación literaria y cómo sus respuestas se relacionan con las prácticas de enseñanza de sus profesores de Lengua Castellana y Literatura. Los nombres de estos docentes y estudiantes no fueron publicados por petición de ellos, al tiempo que se tiene clara la confidencialidad de la información bajo el principio de la ética de la investigación educativa. De manera que los entrevistados (docentes y estudiantes), son nombrados como: *Doc.* y *Est.*, respectivamente, para poder triangular los datos y también poder darles voz en la investigación.

El enfoque bajo el cual se llevó a cabo la investigación fue el cualitativo, puesto que, este enfoque permitió comprender una realidad, dar cuenta de un fenómeno social, y concebir las formas de vida de unos sujetos, cómo se construyen significados sobre la propia vida, sobre las propias prácticas o quehacer, Sandoval Casilimas (1996), expone que este enfoque: “apuntan más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y del sentir de sus protagonistas y de aspectos individuales que permitan una mirada de introspección en algunos casos” (Pág.11), es así que en esta investigación se comprendió la realidad de un grupo de maestros de enseñanza Básica Secundaria y Media y, la manera cómo son asumidas las prácticas de enseñanza de la literatura que llevan a cabo en sus Instituciones en este caso el Liceo Caucasia, de igual forma posibilitó analizar cómo estas prácticas a través del tiempo se construyen y reconstruyen por medio de una reflexión constante, y entendiendo que todos los sujetos de la investigación; investigador e investigados fueron productores de

conocimiento que actuaron dentro del mismo contexto y que el investigador también fue sujeto de investigación.

La investigación cualitativa utiliza frecuentemente la información relacionada con cualidades de los seres humanos, en este caso, se analizaron las maneras cómo enseñan literatura los docentes investigados qué tipo de literatura enseñan, cómo construyeron su saber, de qué forma llegaron a la profesión docente que enseñan en la actualidad y cómo lo han enseñado, estos datos fueron recogidos a través de [1] entrevistas no estructuradas, [2] historias de vida de los maestros, [3] narración de historias, [4] notas de diario y [5] notas de campo a través de la observación participante, puesto que el contacto directo con los sujetos investigados fue constante facilitando la recolección de información y de igual forma destacar particularidades de la vida misma de cada docente a partir de su propia voz. Connelly, F, & Clandinin, D (1995), afirman que los datos en la investigación narrativa:

Pueden ser recogidos en forma de notas de campo de la experiencia compartida, en anotaciones en diarios, en transcripciones de entrevistas, en observaciones de otras personas, en acciones de contar relatos, de escribir cartas, de producir escritos autobiográficos, en documentos (como programaciones de clase y boletines), en materiales escritos como normas o reglamentos, o a través de principios, imágenes, metáforas y filosofías personales (Pág. 23).

Toda esa fuente de datos narrativos utilizados en esta investigación permitió por medio de su análisis visibilizar las problemáticas que afectan la enseñanza –aprendizaje de la

literatura en los jóvenes, para reflexionar, hacer una reinención de esa práctica de enseñanza desde la construcción de un saber producto del recorrido investigativo.

El método que guió la investigación es el llamado biográfico-narrativo, por lo que la narración estuvo presente en el fenómeno que se estudió, y también, porque algunos datos fueron recolectados por medio de fuentes narrativas, escritos biográficos, autobiográficos que dieron cuenta de la experiencia de la práctica de la enseñanza de los profesores y su relación con la vida misma. Con lo anterior se reafirma la trascendencia del método narrativo desde los postulados de Connelly, F, & Clandinin, D (1995), cuando sostienen que:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individualmente y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (Pág. 11)

Como vemos, las narrativas están presentes en la vida del ser humano y más si se trata de una investigación donde el objeto de estudio está relacionado con un hacer en la práctica y con los continuos aciertos y desaciertos que le permiten a quien la lleva a cabo reflexionar y conducir a nuevas propuestas. Dicha práctica se plantea en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje donde se puede dar la posibilidad de “reinventarlas”. El término reinención según Bombini (2006) es “redescubrir, leer en otra clave” (Pág. 12), por lo tanto, en esta investigación esas construcciones narrativas proporcionaron posibilidades de volver a descubrir y analizar otras formas de enseñanza de la literatura. El método biográfico logra precisamente una construcción de sentido porque cuando narramos, contamos experiencias y estas experiencias parten de lo que vivimos. Delory Momberger, Christine (2014), plantea:

Hablar de construcción de la experiencia es tratar sobre lo que se encuentra en el corazón de la investigación biográfica y del proceso de biografización. Es hablar de la

manera en que cada uno de nosotros nos apropiamos de lo que vivimos, experimentamos, conocemos; es aquello en lo que hacemos “experiencia”, precisamente en un sentido y modalidades que habrá que precisar (Pág. 697).

Este método biográfico narrativo permitió un acercamiento más preciso de cómo son las prácticas de enseñanza de los docentes de la Básica Secundaria y la Media de la Institución Liceo Caucaasia y qué tan cercanas están estas prácticas de los intereses de los jóvenes que se encuentran en dicha Institución. Para poder identificar esto la investigación se realizó en cuatro fases:

La Primera Fase fue exploratoria, en esta etapa se logró identificar elementos de la práctica de enseñanza de la literatura de los docentes de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Liceo Caucaasia a través de historias de vida, de relatos escritos donde los maestros de Lengua Castellana de Educación Básica y Media, por medio de esa redacción contaban cómo aprendieron a leer y escribir, las formas cómo les enseñaron la literatura en su historia escolar, cómo y por qué decide volverse profesor de Lengua Castellana y cuáles han sido sus logros y sus obstáculos como profesor de Lengua Castellana. (Anexo 4).

La segunda fase fue la descripción del estado actual donde se encuentran las prácticas de enseñanza de la Literatura de los docentes de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Liceo Caucaasia esto fue posible por medio de la observación participante y la aplicación de entrevistas semiestructuradas que dieron cuenta del conocimiento en teoría literaria hermenéutica y del saber literario de los profesores (lista de obras literarias que había leído durante su formación y oficio de maestros).(Anexo 5) A través de la observación participante se pudo hacer una mirada al entorno académico, que materiales de lectura utiliza el docente, la forma como desarrollaba su clase, cómo enseña la literatura, y qué eventos de interpretación de la literatura lleva a cabo con sus estudiantes.

La tercera Fase: fue el análisis de los datos a la luz de unas categorías (formación académica del profesor, práctica de enseñanza de la literatura, saber literario, practicas pedagógicas, metodologías de enseñanza), el análisis y relación entre estas categorías permitió la emergencia de otras categorías como: impacto de la formación académica del docente en las prácticas de enseñanza y Saber literario y especificidad literaria: la deuda epistemológica del profesor de lenguaje) estas categorías se analizaron agrupándolas y reduciéndolas a los datos más comunes para estructurarlos en categorías y subcategoría que llevaron a la interpretación y surgimiento de saberes que explicaron las prácticas de enseñanza de la literatura más comunes en los docentes objeto de estudio.

La cuarta fase fue la redacción de la presente investigación, que constituye todo ese recorrido del saber construido durante el proceso exploratorio y de análisis , es la historia contada con el objeto de resignificar y reinventar a partir de esta experiencia investigativa las prácticas de enseñanza de la literatura. En este trabajo final se recrean los relatos narrados por los maestros para darle veracidad a la narración ofrecida, y de alguna forma explicar porque dicen lo que dicen sin imponer categorías que alejaran lo que realmente decían los sujetos investigados.

CAPÍTULO II

2.1. Escuchar al otro: habitar las prácticas de enseñanza de la literatura

Cuando decidimos mirar al otro desde su diferencia y a la vez desde lo que nos aporta como sujeto social, es porque estamos atentos a ese otro. Respetamos su lugar y a la vez nombramos esa alteridad en la escucha. Lo que convoca este momento de análisis es quizá visibilizar, desde la palabra que el otro nos susurra, cómo son las prácticas de enseñanza de la literatura. Susurro y relato forman un encuentro que permite problematizar el lugar de las prácticas de la enseñanza de la literatura llevadas a cabo por los profesores del Liceo Caucaasia quienes con apertura y entusiasmo permitieron que entrara a sus aulas para dialogar con escenas que nos hacen reflexionar nuestro lugar como profesores de lenguaje.

Los acontecimientos de estos relatos permiten actualizar la palabra y la pedagogía hacia una relación subjetiva y de formación.

Inicialmente tomé los relatos de siete profesores de lenguaje y con ellos fui tejiendo encuentros con la formación, las prácticas de enseñanza, el saber literario y el impacto en los estudiantes. Dicho entramado permitió la emergencia de dos categorías, dentro de las cuales fueron nombrándose otras líneas de análisis que lograron anudar el análisis, pero además, dieron apertura a otras relaciones y problematizaciones. Las categorías son: La formación académica del profesor: una cuestión de memoria y propiedad y la otra, Saber literario y especificidad literaria: la deuda epistemológica del profesor de lenguaje. El siguiente esquema ilustra el análisis y relación entre estas categorías.

Tabla 1: Esquema de análisis y relaciones entre categorías

Categorías iniciales	Categorías emergentes	Líneas de sentido
Formación académica del profesor	Impacto de la formación académica del docente en las prácticas de enseñanza.	La formación académica del profesor: una cuestión de memoria y propiedad.
<ul style="list-style-type: none"> -Saber literario del docente -Prácticas pedagógicas -prácticas de enseñanza de la literatura. -Metodologías de enseñanza 	Saber literario y especificidad literaria: la deuda epistemológica del profesor de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> -Práctica y saber: presupuesto para poder actuar. -La enseñanza en escena: confrontación hacia mi propia práctica

Fuente: elaboración propia

2.2. La formación académica del profesor: una cuestión de memoria y propiedad

La primera categoría de análisis se conduce por la influencia e impacto de la formación académica del profesor en sus prácticas de enseñanza de la literatura, ésta vislumbrada desde las historias de vida de los docentes: (Anexo 6)

Cuando asisto al acontecimiento que es escuchar a los maestros nombrar sus prácticas desde la escritura de una historia de vida, puedo leer en sus relatos, un vacío con relación a su formación literaria. Me causa curiosidad que, pese a que la mayoría de los maestros, sean

licenciados en humanidades lengua castellana y que sólo una de ellas tiene formación en otra área (Licenciada en Básica Primaria Y dos posgrados: el primero en Culturas Políticas y Pedagogía de los Derechos Humanos, y el segundo en Ética y pedagogía), y los otros seis que si son licenciados en humanidades lengua castellana tengan posgrados con afinidad a la pedagogía, entre especializaciones, diplomados y maestrías; sin embargo, ninguna historia de vida refleja una experiencia pedagógica e investigativa en el campo de la enseñanza de la literatura.

Por otro lado, sus gustos, pasiones y maneras de llegar a la formación docente en lenguaje dan a entender que el acercamiento a obras literarias ha sido muy limitado e insuficiente para explicar un nivel académico en la formación literaria y mucho menos se refleja un gusto y rigurosidad académica hacia la enseñanza de la literatura, tal como lo evidencian las palabras de algunos maestros, quienes aseguran que: Doc. 1 *luego pensé en algo bueno que tuviera que ver con educación.* (Historia de vida, 10 de abril de 2015)

Doc. 2 *Me dediqué al arte, hice varias esculturas y pinté varios cuadros al óleo, aproveché las becas y estudié una especialización en Desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad en educación.* (Historia de vida 3 de abril 2015)

Doc. 3 *Se dio la posibilidad de estudiar a distancia y entre las licenciaturas que habían estaba la de español y literatura y esa fue la que me llamó la atención* (Historia de vida, 8 de abril 2015).

Doc. 4 *Soy profesora de español por accidente; aunque con todas esas me siento bien en el ejercicio.* (Historia de vida, 14 de abril 2015)

Como vemos en estos cuatro docentes la licenciatura en Lengua Castellana no fue una cuestión de elección que se hiciera por vocación y por gusto más bien fue aprovechar la

oportunidad, por lo que ninguno de los cuatro expresa desde sus historias de vida un gusto, o pasión por la literatura o el lenguaje.

Todas las historias de los siete profesores que aportaron a esta investigación respecto al impacto que tiene su formación académica en la enseñanza de la literatura son complejas e insuficientes. Quiero decir con esto que en ninguna narración hay asomo de formación literaria, sea cual sea su proceso, no se refleja un sujeto lector y menos que en su proceso de escritura haya la utilización correcta del lenguaje y de los recursos lingüísticos y estilísticos que nos permitan detectar un uso correcto de la lengua, en estas voces no se escucha esa relación de aplicabilidad de un saber teórico en literatura posiblemente no adquirido en la formación académica, no se refleja en los relatos un saber o conocimiento asimilado por el docentes y puesto a disposición por medio de la práctica de enseñanza que lleva a cabo reflexionando y organizando actividades propicias para una situación, es decir, no es evidente esa propiedad de un saber, que es regulado en su práctica, propiedad entendida como, “los elementos del saber actualizados en determinadas actividades que se repiten” (Widlak, 1984, págs. 96), y que son evocados a través de la memoria para actuar en situaciones determinadas, sin embargo, esto no significa que su formación sea una condición sin la cual no se pueda enseñar literatura. Muchos profesionales sin tener una formación posgraduada en literatura lo han logrado de manera muy significativa, puesto que, el saber adquirido en una universidad no es suficiente o no garantiza si hacemos o no buenas prácticas de enseñanza, lo que cambia allí es, quizás su experiencia con la literatura, es decir, el gusto por la literatura, un conocimiento de obras que le facilite un trabajo hacia la interpretación, y formación de identidad, subjetividad del lector, por tanto, en estas prácticas hay propiedad del conocimiento desde la experiencia misma y no por una formación en pregrado.

De igual forma es, aunque poco trascendental, muy común escuchar en sus relatos a algunos profesores de lenguaje que su llegada a la Licenciatura ha sido por sus resultados académicos en su época de bachillerato con la asignatura de Español. Una profesora afirma que durante el bachillerato sobresalía en el área del lenguaje Doc. 3 *Ya en la época de bachillerato sobresalía en esa área de lenguaje pues tenía mucha creatividad para componer poemas, composiciones de cualquier índole como pequeñas historias de mi vida como adolescente.* (Historia de vida de Doc. 3, 8 de abril 2015). Esta maestra a pesar de manifestar un gusto y creatividad por las composiciones poéticas su llegada a la licenciatura de español y literatura se da como una posibilidad, y no desde ese gusto, placer y conocimiento en literatura. Doc. 3 *se dio la posibilidad de estudiar en la Universidad de Antioquia en un programa a distancia y entre las licenciaturas que habían estaba la de español y literatura y esa fue la que me llamó la atención y la estude (sic) hasta hacerme Licenciada en Educación: Español y Literatura.* (Historia de vida 8 de abril 2015). En la historia de vida la docente manifiesta un buen desempeño en el área del lenguaje en su época de bachillerato, una creatividad en composiciones literarias, pero, pese a que es licenciada en el área, no se refleja en su práctica un saber en literatura, una apropiación de un saber pedagógico y de la preparación de la clase que dé cuenta de ese saber y de esa creatividad que afirma haber tenido en otros tiempos, igualmente en la clase que se le observo a la docente no se evidencia ese saber pedagógico y de la preparación de la clase. La docente divide la clase en dos momentos, en el primero, lleva un taller de internet de la lectura de un cuento anónimo: *El caballero y el mozo*, en el que los estudiantes individualmente y de forma silenciosa responden un cuestionario que una vez terminado es entregado a la profesora. La docente da las buenas tarde y les va entregando a los estudiantes el material de lectura y les dice: Doc. 3

Van a leer el cuento y responden las preguntas allí calladitos, el que vaya terminando me entrega. (Nota del diario de campo. Observación de clase de Doc.3, 25 de mayo 2015) (Anexo 7), algunas de las preguntas del taller son: ¿Qué le pidió el caballero a Pedro? ¿Qué le trajo Pedro? La mayoría son preguntas de tipo literal y sus respuestas están dadas en el taller que está en internet. La profesora al utilizar este material reflejan hermetismo en la comprensión lectora, quiere decir que no permiten al estudiante sino una respuesta única, la comprensión se queda en responder a la pregunta de manera silenciosa, dando a entender que es más importante mantener la actitud silenciosa y quieta de los estudiantes a que se produzca una discusión por la obra leída. Según Heinrich Roth (1970) el maestro debe tener en cuenta unas consideraciones para preparar una clase y son:

Una relación individual, personal y viviente con el bien cultural que nos ha sido encomendado para que participemos en su cultivo (...) segundo paso de la preparación se trata del descubrimiento del contenido pedagógico del bien cultural (...). El tercer paso es la consideración psicológica (...)” y como último paso propone este autor una: “consideración metódica. (págs. 26-31).

Estas consideraciones que plantea no se reflejan en la práctica de la docente, puesto que, ella no propone una lectura desde su experiencia, donde se refleje apropiación de los saberes que permita el cultivo, el interés por la literatura, de igual forma, si la profesora no experimenta una transformación desde la experiencia de lectura, una atracción por la literatura difícilmente comprende lo significativo y formativo de ésta, es decir, no hay una intención pedagógica, que permita una enseñanza de la literatura donde haya la interpretación

que ésta requiere, en resumen no es evidente una didáctica en la enseñanza de la literatura que dé cuenta de esos mundos hechos de palabras, de ese universo de conocimiento que posibilita el texto literario por medio de su interpretación; donde la literatura tenga el poder de: “proporcionar placer e instruir (...) dotar al hombre moderno de una visión que trasciende las limitaciones de la vida cotidiana (...) supla los defectos del lenguaje (Compagnon, 2008, págs. 34-43), la docente en esta práctica desconoce el valor de la literatura como un bien cultural que ofrece conocimiento al lector permitiendo la creación de mundos posibles, el reconocimiento de sí mismo y del otro. De igual forma en el segundo momento de su clase la profesora les impone a los estudiantes para la creación de un cuento un esquema con la estructura que debe llevar y les dice: *Doc. 3 Háganse en grupo de tres y saquen una hoja, escriban los integrantes, la fecha. Van hacer un cuento con esta estructura.* Les entrega el cuadro y continúa diciéndoles: *Bueno escuchen; de la hoja van a escoger: el héroe, el punto de partida y así entre los tres van a construir un sólo cuento.* La clase transcurre entre risas, diálogos consensos sobre esos elementos que debe llevar ese cuento. Termina la clase la profesora pide la hoja diciéndoles: *En la próxima clase continúan,* pasa por cada grupo recoge las hojas termina la clase. (Nota del diario de campo Observación de clase de Doc. 3, 25 de mayo 2015)

Ilustración 1: Esquema para la construcción del cuento.

ELEMENTOS PARA ARMAR TU CUENTO (Tomado de *El cuento en pedagogía y en reeducación*, Jean-Marie Gillig)

<p>1. EL HÉROE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un duende • Un pescador • Una princesa • Un animal • Un soldado • Un pobre leñador • Un príncipe • Un campesino 	<p>2. EL PUNTO DE PARTIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una música lejana • Un mensaje de marcianos • Una llamada anónima • Una botella con un mensaje • Un sueño extraño • Un rayo láser en el cielo • Un plan secreto • Una huella misteriosa 	<p>3. EL OBJETIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Volverse rico • Volverse muy fuerte • Volverse célebre • Encontrar el amor • Volverse inmortal • Volverse sabio • Volver a ser un bebé • No envejecer jamás • Volverse rey • Lograr la paz en su región
<p>4. EL LUGAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la cima de una montaña • Una cueva oscura • El planeta de los simios • Un edificio • Una ciudad en ruinas • Una isla desierta • Lo más profundo del bosque • Lo más profundo del mar • Un castillo abandonado • Un pueblo subterráneo 	<p>5. UN ENEMIGO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un policía corrupto • Un monstruo • Un ogro • Un gigante • El jinete sin cabeza • Un dragón • Una bruja • Un robot • Doctor Folamour • El Caracortada 	<p>6. UN AMIGO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un viejo • Supermán • Una vidente • Un karateka • Un monje • Un mago • Un noble caballero • Un extraterrestre • Un científico • Un sabio • Un niño/a
<p>7. EL OBJETO MÁGICO: Una fórmula que hace invisible, un tesoro, un tapete volador, un billete de lotería ganador, un agua que sana todo, un suero de la verdad, una llave que abre todas las cerraduras, un brebaje que convierte en ave, una carta mágica</p>		

Fuente: El cuento en pedagogía y redacción de Jean-Marie Gillig

En esta actividad no se trascendió hacia un análisis que explicara la importancia de esos elementos para la construcción de la trama, de la organización de los acontecimientos para dar sentido al texto, en la comprensión de las ideas que se deseaban transmitir, los valores éticos y estéticos que estos textos encarnaban, la práctica pedagógica se limita a la producción de un cuento fantástico o cuento de hadas, el cual usa como referencia esos elementos, sin la mediación de la consideración significativa de la que habla Roth (1970), una intención formativa, en definitiva, solo se toma un esquema planteado por un autor, sin tener claro el propósito de la actividad, puesto que el objetivo era mostrar una clase de literatura que iba a ser observada, todo esto evidencia una falta de consideración metódica y sobre todo un objetivo que dé cuenta de una verdadera intención formativa, una relación pedagógica donde

Los estudiantes muestren un interés, una motivación un deseo por aprender, deseo que no despierta la docente con su método de enseñanza tanto así que, ella misma afirma: Doc. 3 *Hace muchos años era muy placentero dar la literatura, pues los alumnos tenían esa motivación de leer, no había tanta tecnología como ahora, pocas bibliotecas y no daba para más sino leer.* (Historia de vida. 8 de abril 2015), según esta docente las nuevas tecnologías son la razón por la que los alumnos no leen. Es verdad que la mayoría de los jóvenes dedican gran parte de su tiempo en los videojuegos, videos musicales, chats, pero no son realmente la causa del desinterés por la lectura literaria, es claro que la causa es la falta de una didáctica de su enseñanza, de metodologías procedimientos, técnicas y recursos apropiados para el proceso de enseñanza–aprendizaje, donde dejemos a un lado esa idea de que leer literatura solo se aplica al libro en su formato físico, estamos en otros tiempos en que las nuevas tecnologías nos facilitan de manera digital muchos textos literarios a los que los jóvenes pueden acceder, por tanto, los docentes debemos, de acuerdo a nuestro saber específico, buscar estrategias, metodología que permita una integración de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza de la literatura, acercarnos más a esa cultura juvenil y a la forma como ellos construyen un saber, un conocimiento. Roxana Morduchowicz (2013) afirma:

Para los adolescentes del siglo XXI, los modos de leer cambiaron. Los chicos están más acostumbrados a una lectura no lineal, superpuesta en varias ventanas, en simultáneo con otras prácticas más fragmentada, mosaica y en diversos soportes. Como dijimos, leen de manera diferente. No leen menos que antes. (pág. 55).

Las prácticas de enseñanza de la literatura de los docentes deben estar enfocadas a ese tipo de sujeto que conforma a los estudiantes, en este caso del liceo Caucasia sujetos motivados por la lectura en la pantalla, no es afirmar que las nuevas tecnologías son la causa del desinterés de la lectura, como lo dice la docente anterior es pensar en estrategias de enseñanza desde un enfoque sociocultural que posicione los procesos aprendizaje en contexto, de la participación en actividades reales, donde los lectores construyen sentidos y significados que posee el texto literario a partir de sus saberes habilidades y vivencias, es entender como lo afirma Zavala que: “a través de la lectura y la escritura las personas dan sentido a sus vidas y cómo quieren proyectar su identidad en diversas situaciones” (Zavala, 2008, pág. 74), es concebir las experiencias de lectura en el aula como vínculos para la construcción de subjetividades.

Por otro lado, cuando la Doc. 3 afirma en su historia de vida: *que no daba sino para leer*, quiere decir que la lectura era una actividad que se hacía porque no había nada más que hacer y que tampoco se leía por un deseo de saber, apreciar el arte o entender el mundo a través de los relatos, se infiere en esta expresión que al no haber nada que hacer se mata el tiempo leyendo, pero no porque la lectura literaria se constituya en fuente de conocimiento, placer y deseo por aprender, deseo que debe provocar el docente y que se ha convertido en un reto precisamente por la atracción que han ejercido las nuevas tecnologías, es desde el espacio escolar que se debe promover el gusto, el deseo por interpretar, conocer la literatura, porque ésta además de producir placer al leerla, es una forma de conocer el mundo y posicionarnos ante él, y además de eso, conocernos nosotros mismos. La lectura literaria no debe ser concebida como una forma de matar el tiempo porque ésta tiene unas finalidades más allá de las ya nombradas Culler (2000) dice que los relatos hacen cosas en uno: “las narraciones

causan placer (...) Ofrecen la posibilidad de un conocimiento perfecto (...) muestran cómo domar las aspiraciones individuales y los deseos (...) [son] mecanismo de interiorización de normas sociales” (Culler, 2000, págs. 111-112), los relatos ofrecen mundos posibles, por medio del comportamiento de los personajes, el lector toma ejemplos de vida, formas de asumir su propia realidad. Es así que el aula de clase debe ser ese espacio de provocación, disfrute y asunción de la literatura como formación, como experiencia y es tarea del docente encaminar sus prácticas de enseñanza hacia estos fines, es así que, después del análisis de estas historias de vida y desde mi lugar como investigadora y sujeto investigado, como docente de lenguaje, me pregunto: ¿y ahora cómo veo yo mis prácticas?, son muchos los cuestionamientos, las reflexiones que han surgido después de esta experiencia investigativa, llevándome a revivir tiempos como estudiante de bachillerato y de pregrado, ahora veo que se abren nuevos caminos para mis prácticas de enseñanza, caminos que se han esclarecidos gracias a la apropiación de teorías y a la observación de prácticas reales que permitieron reconocer la necesidad de apropiarse de un saber en literatura para que la enseñemos como un ejercicio de pensamiento, de experiencia. En la siguiente categoría: *por nuevos caminos*, describo todo ese acontecer de mi llegada a la licenciatura y cómo influye mi formación inicial en el gusto de ser docente de lenguaje.

En congruencia con todo lo anterior, surge esta línea de análisis propio de la práctica:

2.2.1. *Por nuevos caminos*

En el día de hoy la mirada a mis prácticas es otra, el camino y la travesía se transforman, evoco acontecimientos que influyeron en la dedición de ser docente de lenguaje y pienso cómo esos acontecimientos se desdibujan para mostrar que decidir ser docente de lenguaje

implica algo más que buenos resultados de unas pruebas o el desempeño en la asignatura en bachillerato. En las siguientes líneas muestro un fragmento de mi historia de vida que permite comprender cómo es esa apertura hacia nuevos caminos, y cómo podríamos reinventar nuestras prácticas.

“Cuanto terminé mi bachillerato no pensé en estudiar una licenciatura, ingresé a la universidad de Córdoba en Montería en la licenciatura de educación básica con énfasis en humanidades –lengua castellana porque mi promedio de las pruebas ICFES eran más alto en lenguaje y filosofía lo cual me facilitaba el ingreso a la universidad y después realizar una solicitud de traslado para bacteriología. Cuando estaba en segundo semestre debía gestionar el paso de carrera, lo pensé mucho porque me gustaba leer literatura, crear poemas, leer esas historias fantásticas que ofrece la literatura había encontrado nuevamente ese disfrute hacia la literatura, pero realmente no me imaginaba dando clases, cuando realicé las prácticas pedagógicas vi que no era difícil y que sentía gusto al hacerlo, me gradué como Licenciada de Educación Básica Secundaria Con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana en el 2008.

Trabajé dos años en un colegio de grado sexto a once en la ciudad de Montería, fue una experiencia muy bonita pero sentía dificultades con algunos grupos porque no sabía cómo motivarlos para leer, ya que no sentían gusto al hacerlo, sentí vacíos en mi quehacer, quería estudiar, prepararme para dar a mis estudiantes lo mejor de mí. En el 2011 me vinculé nombrada en propiedad por Antioquia. Trabajé un año y siete meses en Santa fe de Antioquia en grado noveno, quería estudiar y no se dio la oportunidad. Pedí traslado para Caucasia porque tenía más posibilidad de estudiar. En febrero del 2013 comencé en Caucasia con grados séptimos, cada vez más me preocupaba por ser una buena docente, saber llevar la literatura al aula, enamorar a mis estudiantes de la literatura, puesto que, veía en los jóvenes

un desinterés por la lectura literaria, en ese mismo año me inscribí en el programa de becas de la gobernación gracias a Dios pasé igual que en la universidad de Antioquia allí inicié la maestría enfocando mi proyecto de grado a esa dificultad que desde mi propia experiencia había experimentado: el desinterés de los jóvenes por la lectura literaria.” (Simanca, 2015).

Después de leer y analizar cada línea de mi historia de vida y de haber compartido conocimientos, inquietudes, lecturas en cada uno de los seminarios, y de escuchar esa voz erudita de mi asesora de tesis de esta maestría, me he dado cuenta de la influencia que tuvo mi formación académica en mi práctica de enseñanza, de cómo ese saber sobre literatura que no se profundizó en el pregrado ha marcado mis prácticas de enseñanza por la falta de metodologías, de un saber literario riguroso que me permitieran enseñar la literatura en un contexto particular y para unos fines, pero también comprendí en el transcurso de la maestría que tenía una deuda con mis estudiantes y conmigo y que no podía seguir pensando que durante mi formación universitaria no me enseñaron teorías o un saber sobre literatura para poder llevar a cabo mis prácticas de enseñanza, cuando se elige ser docente de lenguaje se debe tener un gusto por la literatura, comprender qué es literatura y para qué se enseña, no es posible enseñar algo que no sabemos ni comprendemos con qué fin lo enseñamos.

Al evocar algunas palabras de mi historia de vida sobre mis primeras experiencia en la práctica pedagógica: *cuando realice las prácticas pedagógicas vi que no era difícil y que sentía gusto al hacerlo*, veo cómo el tiempo hace que esta expresión se debilite y más cuando empiezo cuestionar por qué los jóvenes no tiene motivación hacia la lectura literaria y yo desde mi lugar como docente no cuento con un saber, una formación para proponer estrategias, metodologías que me permitan llegar a los estudiantes, inducirlos a la lectura espontánea y crítica de textos literarios, todo esto me lleva a cuestionar esa afirmación que

dije hace algunos años y expresar que ser maestro es una tarea ardua y compleja donde se necesita formación académica exigente y continua, lectura constante, pasión y conocimiento por la literatura, preparación y planeación de las clases para poder provocar un interés, una verdadera relación entre el objeto de enseñanza, la literatura y los estudiantes. En la preparación de la clase como lo afirma Robrs “tiene que importarnos mucho el suscitar un verdadero encuentro entre el niño y el objeto, un encuentro que conduzca a la ocupación con el objeto, a la valoración de él y al amor por él” (Robrs, 1970, pág. 36), ocupación que poco a poco ha ido creciendo en mi clase, ahora pienso antes de leer un texto literario con mis estudiantes, me pregunto si les llamará la atención, para qué le sirve en su proceso formativo, cómo pueden hacer una interpretación de éste, con qué fin lo leen, ya desde mi saber de la literatura, de unos modos de leer en el aula he transcendido de un análisis estructural a tener en cuenta los sentidos implícitos del texto, la relación que puede realizar el lector entre el texto y su contexto, a implementar la lectura literaria como posibilitadora de conocimiento, de placer y conductas humanas, puesto que por medio de la literatura se conoce el mundo y el sujeto mismo, es comprenderla como modelo de crítica social que permite al lector identificar situaciones, hechos que no son aceptables para la sociedad condicionando así su actuar, su conducta y la construcción de subjetividades. Ahora veo la necesidad de enseñar la literatura desde el enfoque sociocultural donde se privilegia la construcción del conocimiento a través de la retroalimentación de intercambio entre seres sociales en un contexto particular y en unas prácticas reales, es decir desde el aula como espacio social y cultural donde se construye un saber con y desde la literatura. El enfoque sociocultural según Martínez, Miguel: “considera que la elaboración individual de los significados es parte de una construcción activa y social del conocimiento que compartimos con los demás miembros de

nuestro contexto social y cultural en el que nos desenvolvemos” (pág. 18), enseñar literatura desde este enfoque es permitir que el lector construya significados, experiencias a partir de prácticas reales desde nuevas perspectivas:

Aquella que jerarquiza una nueva mirada sobre los sujetos destinatarios de la educación. Una mirada que los rescate no como sujetos universales poseedores de unas competencias que los vuelve eficaces a la hora de adquirir conocimientos o poner en juego unas habilidades específicas esperables en todos, sino como sujetos en su singularidad, esto es, en aquello que los conforma como sujetos sociales y culturales de la experiencia de leer y escribir. (Bombini, 2006, pág. 29).

Desde esta perspectiva se concibe entonces, que el conocimiento, entendimiento y gusto por la literatura es una experiencia compartida por parte de un docente con un saber y unos estudiantes con una características particulares, con deseos de conocer, aprender y construir por medio de la experiencia de lectura mundos posibles, nuevos conocimientos e identidades, no es proponer desde nuestras prácticas de enseñanza lecturas sin ninguna intención, sin ningún fin formativo, sin una didáctica de su enseñanza que deje a un lado ese desgano, esa apatía con la que los jóvenes acceden a la lectura literaria.

Existe en la actualidad diferentes diagnósticos, más intuitivos que científicos, que imponen cierto malestar en la práctica cotidiana de maestros y profesores en relación con la pérdida de hábitos de lectura por parte de niños y jóvenes con la atracción que otros objetos culturales del campo de la video cultura, la música, la informática

entre otros, o con la urgencia de enseñar aquellas habilidades en la cultura escrita que facilitarán la vida del futuro ciudadano. (Bombini, 2009, págs. 54-55).

Enseñar literatura es enseñar la cultura; el encuentro con la sociedad y el conocimiento de la humanidad, es permitir la liberación de la forma convencional de concebir la vida, por tanto es indispensable asumir su enseñanza en el aula, darle ese posicionamiento dentro de las prácticas docentes donde se evidencie un intercambio de saber, una construcción del saber, no se puede seguir de alguna forma justificando la pérdida del hábito de lectura de los jóvenes por la atracción que ejercen sobre ellos las actividades que ofrecen las nuevas tecnologías, es desde una didáctica para su enseñanza, desde un saber del docente que se puede incitar al acto de leer, al disfrute y a la construcción de sentido. La literatura produce placer, deseo de saber, “suple los defectos del lenguaje” (Compagno, 2008, pág. 43), por tanto hay que posicionarla dentro de los intereses de los jóvenes como lo están otros objetos culturales. Es necesario reinventar nuestras prácticas teniendo en cuenta ese tipo de sujeto al que enseñamos, abordar la literatura desde la subjetividad y ante todo tener una formación en literatura que si bien no fue adquirida en el pregrado, porque la llegada a la licenciatura fue un accidente y no por gusto o por pensar que dar clase es fácil, que se evidencie en la práctica su conocimiento en literatura adquirido desde la experiencia, el deseo personal y la lectura contante.

Al volver a la aseveración sobre lo fácil de dar una clase reitero lo inoportuna que resulta, porque se está asumiendo que ser profesor es fácil. En estos tiempos, “es tan difícil ser docente en la nueva escuela, donde los objetivos y las normas de comportamientos son difusos” (Enkvist, 2000, págs. 118-119), para ser docente se necesita un saber, preparación para poder afrontar situaciones, eventos y poder llevar acabo procesos de enseñanza a unos

jóvenes motivados por la atracción que ejercen las nuevas tecnologías y el desgano hacia la lectura literaria. Es necesario asumir para la enseñanza de la literatura teorías para su interpretación, proponer textos que puedan ser llamativos para los estudiantes, que los eventos de lectura tengan una finalidad, esto es posible si contamos con una preparación previa de nuestras clases, un saber específico sobre literatura. Porque como afirma Inger Enkvist:

EL maestro, el alumno y la materia que se estudian están interconectados. El maestro conoce la materia y conoce al alumno, y por eso puede constituir un enlace que une a la materia y al alumno. El alumno debe trabajar con la materia, pero tiene al maestro como ayuda. La materia debe ser entendida por el alumno, y es explicada por el maestro que la conoce. (págs. 158-159).

De esta forma se reitera la necesidad del saber específico del maestro para la enseñanza de su materia, puesto que, sólo teniendo un conocimiento sobre la literatura, una formación literaria, comprendiendo para qué sirve y cómo debe ser enseñada, se puede establecer ese vínculo, atracción hacia la literatura, es decir, se puede enseñar en estos tiempos en que es común escuchar el fiasco de su aprendizaje, su relación con el mundo, con la realidad del lector. Enkvist señala también que la enseñanza de la literatura ha perdido su valor de transmisión cultural, cada vez más hay menos deseos por leer, la lectura literaria se relaciona menos con la experiencia individual social del sujeto, tanto así que, sostiene que:

El aprendizaje básico de la lectura fracasa demasiado a menudo; la falta de entrenamiento de lectura, de escritura lleva a una infantilización de los jóvenes; los

alumnos no desarrollan hábitos de trabajo intelectual como se supone; y al disminuir el número de textos comunes entre las generaciones, se diluye la cohesión social. (pág. 189).

En otras palabras, la relación entre la literatura con el mundo, con la realidad ha perdido el valor en la escuela y es necesario de manera urgente proponer teorías consistentes para su interpretación, donde se considere una práctica social que se relaciona con el contexto del lector. En las historias de vida de estos docentes no se visualiza un saber literario que pueda llevar a esa relación e interpretación que requiere el objeto literario, se refleja en estas narraciones la deuda de un saber literario, de qué es literatura y lo presento en la siguiente categoría visualizada una vez más en sus propias prácticas, y sus voces en las entrevistas. Aquello que yo ya reflexiono hoy día y que en mi momento también faltó, esa deuda que se generalizó en todos los profesores agentes de esta investigación.

2.3. Saber literario y especificidad literaria: la deuda epistemológica del profesor de lenguaje

En el aparatado anterior en la parte de la formación académica de los profesores, y desde las historias de vida difícilmente se pudo notar una defensa epistemológica por el estudio y saber de la teoría literaria e incluso de su experiencia con la lectura literaria y con el mismo proceso de escritura, por ejemplo cuando la Doc. 3 escribe:

Desde muy pequeña en mi hogar sin querer inculcar en mí el hábito por el lenguaje, sino simplemente la idea era aprender a leer. Esto sucedió de una manera no usual en una niña de 7 años que ya leía debido a que convivía con una abuela mientras mi madre trabajaba. El

procedimiento era que la abuela mandaba a una prima a que me aprendiera de memoria la Cartilla del abecedario, también se le decía el A, B C H. (Historia de vida 8 de abril. 2015).

En este relato se nota el déficit en la escritura, la presentación de las ideas de la docente es difusa y no se evidencia esa creatividad que ella misma afirma tener en composiciones de cualquier índole en su formación inicial. De nuevo se nota en este grupo de docentes, y desde las propias respuestas en las entrevistas a la pregunta directa sobre el saber literario, el déficit en su escritura e incluso al momento de escuchar las voces de los mismos por medio de la historia de vida.

En primer lugar se describe un intenso interés en la lectura para la superación personal. Doc. 1 *Mi proceso de formación literaria (...), se debe al deseo inmenso de superación personal* (Historia de vida 10 de abril 2015), equivocadamente muchos personas piensan que leer obras literarias es leer de todo y que dentro de ese todo está leer las de superación personal, pero estas obras no tienen un carácter ficcional, no arrojan intuiciones significativas sobre la experiencia según unas de las características que plantea Eagleton, (2013), porque su intención es que el lector se identifique con ellas, en esta narración se nota el equívoco de lo que el profesor entiende por obra literaria y la función de ésta para el ser humano, la literatura no puede entenderse únicamente como superación personal, sino como una forma de conocer el mundo “la literatura proporciona placer e instruye” (Compagnon., 2000, págs. 35), pero también según Culler (2000) es una forma de conocimiento del mundo, mecanismo de interiorización de normas sociales, un modelo de crítica social. Seguidamente de la respuesta a qué entiende y para qué sirve la literatura este docente responde: *(...) todo lo que está escrito. La palabra literatura bien del latín Litterae que significa letra, por tanto todo lo que está escrito es literatura.* (Entrevista Doc. 1, 12 de abril 2015). Si todo lo escrito es

literario llamaríamos a cualquier tipo de texto como literario, como el caso de este profesor que se centra en definirla desde su etimología, no obstante la característica de lo ficcional, y el uso del lenguaje estarían por fuera de lo literario. Según Eagleton (2013) una de las características que califican a una obra de literaria es que “utilice el lenguaje de un modo especialmente realzado, figurativo o deliberado (Eagleton, 2013, págs. 6,7), de este modo el uso del lenguaje de un modo particular niega que todo escrito sea literario, de igual forma si la literatura fuera todo aquello que está escrito no habría una clasificación o caracterización de sí misma, no tendría sentido estudiarla y menos que se convierta en objeto de estudio para la formación humana y para la enseñanza en educación básica y media. Estudio que en sí debe mínimamente proyectar un profesor de Lenguaje y Literatura, entender la literatura como forma de conocimiento, como una forma de producir placer.

Independientemente de lo interesante de una obra literaria o de lo esencial para el desarrollo formativo de los estudiantes, el maestro de Literatura no puede claudicar o dejar de lado ese momento de crear el interés y despertar la curiosidad. Enseñar literatura, especialmente, en estos días, implica un fino ejercicio de motivación. (Vásquez, 2012, pág. 90).

Motivación que se ejerce desde el mismo quehacer del docente, desde su planeación, su saber específico en literatura; despertar un espíritu creativo por medio de ese mundo que ofrece la literatura, enseñar literatura es como afirma Jurado:

Buscar las convergencias, ideologías y políticas, las constantes culturales y los estilos para tratar desde allí comprender lo que hemos sido, reencontrarnos con el pasado desde el presente y poder así avizorar el futuro. En esto radica la fuerza y la borrasca intelectual de la literatura, tan necesaria para todos los futuros profesionales. (pág. 69).

En este sentido es claro que le debemos apostar a una reinvencción de nuestras prácticas desde nuestros saber, enseñar literatura desde una didáctica que permita una relación del texto y el lector, donde el texto propone algo, pero cuando hay alguien que interpreta, que asume una postura crítica “pues sólo cuando los textos se asumen como instancias vivas, suscitadoras de provocaciones, puede decirse que hay lectura” (Jurado, 2004, pág. 64) ya que, la lectura no es sólo decodificación del texto, es desde el enfoque sociocultural hacer inferencias, identificar sentidos posibles de un texto y su relación con nuestra experiencia, como algo que nos forma y nos transforma según Larrosa (2003), porque permite al lector a través de los sentidos del texto, acceder a un conocimiento a una cultura universal y particular.

En suma, en las voces de otros profesores que enseñan Literatura en el Liceo Caucaasia encontré respuestas e historias con relación a su acercamiento a los libros y a las lecturas, pero con el mismo vacío literario, con la ausencia de un saber en literatura, sobre qué es la literatura o su problematización epistemológica, porque es bien sabido que a la pregunta por el qué es todavía hay mucho que nombrar y problematizar, sin embargo los estudios han guiado caminos y nombrado características que no nos desamparan de su estudio epistemológico. Por otro lado, el vacío de estos maestros también está en su funcionalidad,

para qué se enseña, uno de ellos explica la características de la literatura desde un lugar formal y espacial dice que la lectura como proceso se va mejorando con el tiempo, pero que en él influyen

(...) varias cosas que a veces pasan inadvertidas, como la cantidad de luz que nos llega y el punto desde donde procede, la posición de nuestro cuerpo, la calidad de la impresión del texto, el ambiente que nos rodea, el estado de nuestra visión y nuestra motivación. Es bueno hacer conscientes a nuestros estudiantes de esta situación y, en ocasiones, leer con ellos y para ellos. (Historia de vida de Doc. 2, 3 de abril 2015).

Definición que de cierta manera no abarcan la funcionalidad real de lo literario o de su enseñanza, puesto que, la lectura no debe ser vista de manera formal, no depende de la luz, del ambiente que nos rodea cuando leemos, sino de sus intenciones formativas por lo que permite acceder a otros mundos, mundos que posibilita el docente con su motivación, con sus experiencias de lectura porque como dueño de un saber propone textos, estrategias, teorías que llevan al gusto de querer leer a disfrutar de esos mundos que ofrece el texto literario independientemente del espacio donde se encuentre el estudiante o la posición del cuerpo que asuma, las funciones de la literatura no deben quedar relegadas al olvido, y es por parte del maestro que se debe asumir una didáctica de su enseñanza en la que los estudiantes reconozcan la importancia de leerla, es el docente el que más debe tener claro qué es literatura y para qué sirve porque en este sentido ¿para qué la leería ? “Los lectores son viajeros: circulan sobre la tierras del prójimo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito, que roban los bienes de Egipto para disfrutarlos” (De Certau, 2000, pág. 187), la lectura como afirma este autor permite al lector realizar viajes, conocer otros mundos

sin tener que movilizarnos a otros espacios, conocer otras culturas, nuestra cultura, produce placer, por eso su importancia de leerla, de enseñarla.

Las respuestas de otros docentes también se centraron en definir la literatura como todo lo que hay, casi que un totalitarismo que abarca el universo entero. Sin ninguna rigurosidad, sin ninguna referencia a la teoría e incluso al saber y la experiencia adquirida: *Es que para mí la literatura es toda creación de textos de cualquier índole, desde las historietas, hasta los ensayos, o las novelas o los poemas o lo que sea, todo eso es literatura.* (Entrevista a Doc. 2, 12 de abril 2015)

En esa enunciación incluso queda un vacío que no es posible delimitar, ¿el todo qué abarca?, e incluso cuando se le pregunta al docente: ¿Qué entiende por teoría literaria y qué elementos de estas teorías utiliza en la enseñanza de la literatura con sus estudiantes?, él responde:

Bueno, la teoría literaria es digamos todas aquellas corrientes que los estudiosos (titubea, se queda pensado con su sonido de duda en su boca) agrupan las obra (nuevamente titubea) trato de seguir de acuerdo al nivel de los estudiantes un tipo de obra determinada comenzando por cuentos cortos por ejemplo si estoy en sexto y hago mucha lectura en voz alta. (Entrevista Doc. 2, 12 de abril 2015).

Se percibe aquí, una inseguridad al responder las preguntas, es evidente que no tiene claro los conceptos sobre teoría literaria, sus respuestas demuestran falta de conocimiento y apropiación del tema, en este sentido se sigue viendo un vacío de conocimiento aquella deuda con los estudiantes porque si el profesor no tiene claro qué es teoría literaria ¿Cómo son los procesos de interpretación de la literatura que lleva a cabo con sus estudiantes? el mismo docente en la entrevista responde *Bueno yo en el aula de clases (se queda pensando) me*

baso en textos cortos, yo analizo muchos textos cortos y aplico muchas pruebas de textos cortos para la comprensión de ellos. (Entrevista a Doc. 2, 12 de abril 2015). En este caso, se nota que al no tener claro qué son teorías literarias, desconoce esas teorías para la interpretación de la literatura, teorías que se hacen necesarias en estos tiempos cuando los jóvenes no sienten gusto por los textos literarios y donde se deben generar condiciones de apropiación de éstos, desde el saber del docente “De esta manera, podremos entendernos como profesionales de la enseñanza de un objeto de estudio (la literatura) que nos demanda trabajar desde y con nuestra formación” (Cuesta, 2006, pág.103), es desde nuestro saber en literatura que podemos llevarla al aula, de tal forma que los estudiantes la perciban como un bien cultural transmisora de conocimiento. Del mismo modo otra docente en la entrevista concibe la literatura como un todo: *Para mí, es todo, la literatura mejor dicho es mi vida.* (Entrevista Doc. 5, 28 de mayo de 2015). En esa totalidad hay incluso un abismo, si se trata de asumir la experiencia de la literatura como parte de la vida es posible que en algún momento se entienda desde su funcionalidad como lo plantea Culler:

Las narraciones causan placer (según Aristóteles, por su imitación de la vida y su ritmo peculiar). (...) El placer de la narración se relaciona con el deseo. (...) Efectivamente, según ha enfatizado la teoría, la narración tiene también la función de enseñarnos cosas sobre el mundo, mostrarnos cómo funciona. (2000, pág. 111)

En este sentido la literatura no solo causa placer y deseo sino también el inmenso conocimiento que permite a los sujetos entender la condición humana. Entender la literatura como un todo, es entenderla como parte de la vida, y quizá entender esa totalidad con la que

se refieren los profesores va de la mano de lo que nos sigue planteando Culler: “ser un modelo de crítica social” entonces, además, del deseo, el placer y el conocimiento que ofrece la literatura también funciona como un modelo de identificación de la humanidad y modelo de crítica social, es ahí donde se puede decir que la literatura sirve para entender el mundo.

Adicional a esto está lo que plantea Terry Eagleton (2013) que más allá de encasillar la teoría de la literatura es poder responder a una pregunta que ha tenido a muchos expertos en el mismo dilema ¿Qué es la literatura?, su respuesta quizá nunca llegue a satisfacer las teorías, no obstante, Eagleton se esfuerza por dar a entender unas características o factores que hace a una obra una pieza literaria, dentro de estas están: el carácter ficcional, el significado que tienen las experiencias humanas que en ella se reflejen, la buena utilización del lenguaje, la falta de utilización práctica y por último que la obra constituya un valor en sí mismo, no en términos económicos, sino normativos.

Podríamos denominar a cada uno de estos factores, respectivamente, ficcional, moral, lingüístico, no pragmático y normativo. Cuanto mayor sea el número de estos factores que se den cita en un texto concreto, más probable es en nuestra cultura que alguien lo califique de literario. (Eagleton, 2013, pág.38).

Así explica el autor las características de la obra literaria, y de esta manera se convierten en modelos y paradigmas para nombrarse literarias.

A todo esto, podríamos estar afirmando que estos siete Licenciados que ejercen como profesores de Lengua Castellana tienen grandes vacíos en la formación y saber literario, puesto que dentro de lo que se enmarca en los lineamientos curriculares, siguen su planeación

y entre ellas está leer obras literarias y dar bases y pensar estrategias para su abordaje. Ni siquiera hay un asomo de interpretación rigurosa y de lectura crítica y formativa. Es quizá esto lo que provoque en los estudiantes su falta de motivación, su falta de deseo por el saber, no se ha despertado en ellos el deseo de aprender, el deseo de saber. A lo anterior plantea Phillipe Meirieu

El enigma es una cascara vacía, muy poco intrigante, apenas objeto de un corto momento de sorpresa, para aquel que no sabe que “es bueno saber”. El enigma muere cuando nadie está presente para dar muestras del placer que se puede sentir al intentar descubrirlo, se difumina dentro de un dispositivo insignificante cuando el adulto olvida el placer de saber, la felicidad por buscar. (Pág. 103).

Todo esto lleva a pensar que en el Liceo Caucaasia, los profesores aún no han descubierto esa manera de generar el enigma, de hacer que el alumno encuentre en cada uno un pretexto para imitar, un modelo de identificación. Es el abandono del punto de referencia que busca o desea encontrar el estudiante en el proceso de aprendizaje. Profesores que seduzcan con su saber y su experiencia con los libros. Que encuentren en ellos, lo que algunos pueden definir como literatura para la vida, pero en la medida que esa pasión se vea en su que-hacer, en sus prácticas de enseñanza y en sus prácticas diarias.

En esta medida, es importante que el alumno requiera de un saber que lo perciba tan importante para su formación y su ser, que en éste pueda incluso percibir su futuro, el alumno se percibe diferente al profesor en el nivel del saber, pero que su identificación hacia lo que sabe sea tan trascendental que busque ser como él. Adicionalmente Meirieu(2002) dice:

Esta es la paradoja de la relación educativa; requiere que el educador sea percibido al mismo tiempo como alguien muy cercano y muy lejano: lo suficientemente cercano como para que pueda algún día ser como él, lo suficientemente lejano como para que tenga deseos de, algún día, ser como él. (pág. 103.)

Los docentes somos señalados portadores de un saber y un saber hacer, proyectamos a los estudiantes un deseo por aprender ese saber, en nuestro caso es un saber sobre literatura vacío que reflejan este grupo de profesores y que se vislumbra desde las observaciones de clases y que presento en la siguiente línea de análisis.

2.3.1. Práctica y saber: presupuesto para poder actuar

Dentro de la categoría del saber y especificidad que posee el profesor acerca de la literatura, se encuentran sus modos de actuar en el aula, sus métodos en el campo aplicado. Estos elementos los condense en dos conceptos relacionados con su capacidad de transmisión o actuación en su práctica. Ambos conceptos son *Práctica* y *Saber*, como presupuesto o determinantes de sus formas de enseñar; además, cómo estos visibilizan los resultados que más adelante se verán reflejados en el análisis. La especificidad y el saber del docente le permiten adueñarse de unos métodos para la enseñanza. Ambos, (saber literario y especificidad literaria) se pueden entender como el resultado de una “confrontación activa con la realidad” (Widlak, 1984. Pág. 97) con su historicidad y su formación académica y lo

revisten de un poder para ejercer y reflexionar sus prácticas. En las prácticas de enseñanza de los profesores del Liceo Caucaasia, estos presupuestos se desdibujan. Miremos por qué.

Al momento de concurrir en el espacio real de las prácticas de enseñanza de la literatura pude observar un enfoque que subyace en esas prácticas y que se devela desde el actuar del docente y el mismo accionar del estudiante por ejemplo, en la observación de la clase del *Doc. 5* en el grado 9° de la Institución, se evidencia un encasillamiento en analizar la estructura formal del texto literario, el profesor dentro de su finalidad pretende que los estudiantes identifiquen elementos que hacen posible la construcción de la obra, pero no indaga por cómo esos elementos constituyen unos acontecimientos, situaciones que componen la trama narrativa y que lleva a una interpretación, donde “interpretar es jugar al de qué trata y dar una respuesta desde la hermenéutica” (Culler, 2000, pág. 81), interpretar es en fin darse cuenta de la utilidad que tiene lo que se narra en nuestra vida, de la apreciación de un objeto estético como lo es la literatura, posibilidad que se aleja en las actividades propuesta por la profesora y que detecto en el mismo momento cuando inicia la clase afirmando:

- Profesora: *¿Quién quiere comentar lo que estamos haciendo en literatura?*
- *Estudiante 1: Estamos identificando en “Cien años de soledad” personajes tiempo espacio el resumen o argumento del capítulo que nos corresponde, también estamos identificando cinco figuras literarias por capítulos.*
- Profesora: *Hemos realizado resúmenes y hemos trabajado la parte teórica de figuras literarias, luego en cada capítulo identificamos figuras literarias y a cada grupo se le asigna un capítulo, difícilmente va a encontrar un estudiante que no sepa qué es*

una etopeya porque la han buscado en el texto (Nota del diario de campo. Observación de la clase de Doc. 5, 11 de Mayo 2015).

En la práctica de enseñanza de esta docente es evidente que el enfoque para estudiar la literatura es el estructuralista cuyo “objetivo no es describir la experiencia, sino identificar las estructuras subyacente que la posibilitan” (Culler, 2000, pág. 148), es así que, en la actividad que propone la profesora no hay asomo de intencionalidad de una lectura crítica que llene de experiencia al lector donde relacione lo leído con su mundo, con sus vivencias, la literatura en esta práctica no cumple con ese valor formativo de formar y transformar, desde la experiencia entendida “ya no como lo que nos pasa y el modo como le atribuimos un sentido, sino el modo como el mundo nos vuelve su cara legible, la serie de regularidades a partir de las que podemos conocer la verdad de lo que son las cosas y dominarlas” (Larrosa, 2003, pág. 35), la identificación que hacen los estudiantes de las figuras literarias sin relacionar el uso de éstas con el texto mismo, con la intención que el autor utiliza este lenguaje en su relato no tiene sentido, puesto que al centrarse en que los chicos reconozcan qué es una metáfora, una onomatopeya se sigue centrando en aspectos formales del texto y no a su contenido, a su significación desde la subjetividad del lector.

De igual forma, en las prácticas de enseñanza, *Doc. 6*, lleva un poema a la clase y se queda con un análisis estructural, después de entregar el material: un poema de Aurelio Arturo llamado *Nodriza* lo leen y le encuentran el significado contextual a la palabra nodriza, posteriormente se detienen en identificar las figuras literarias, no agotan el sentido del poema como una manifestación estética de recuerdos, sentimientos donde se logre afinar la sensibilidad, figurar el pensamiento; y se conciba “la poesía como una de las formas más sutiles de conocer” (Vásquez, 2004, pág. 6), donde desde un análisis semiótico, elementos

como la noche, los recuerdos llevan a la interpretación del poema y a destacar en él una evocación de la infancia del autor, el cariño hacia su nodriza los recuerdos de su niñez, sensaciones que puede percibe el lector y si es caso cuestionar desde su experiencia, su forma de vida. La docente desde el inicio de la clase deja claro lo que se pretende con la actividad:

- Profesora; *Hoy vamos a leer un poema titulado “Nodriza” y vamos a identificar las figuras literarias del nivel semántico en ese poema, también vamos a buscar palabras desconocidas.*

La profesora empieza a leer el poema en voz alta, después del primer verso pregunta por las figuras literarias que hay en ese primer verso. Ella misma responde: *hay símil y comparación. Vayan sacando todas las figuras literarias, en el cuaderno tienen la teoría (...)* *este taller es para mejorar notas en la planilla. Terminen el trabajo en grupo de cuatro y entregan el trabajo en una hoja.* (Nota del diario de campo. Observación de clase, Doc. 6, 28 de mayo de 2015)) (Anexo 8)

Así transcurre la clase, la maestra pasa por cada grupo y les va preguntando por cada figura, algunos responden, otros se quedan callados, cinco estudiantes no trabajan, la profesora los anota en la planilla. Al final de la clase pide la hoja, todos entregan excepto los cinco que no trabajaron. Por otro lado, en esta práctica, la docente toma la actividad como pretexto para mejorar notas, ella misma lo expresa, *este taller es para mejorar notas en la planilla* aquí se ratifica nuevamente que estos docentes no tienen claro para qué se enseña la literatura, y qué sentido tiene promover su lectura desde el aula de clases con eventos que sí busquen acotar el sentido del texto y su aporte al ser humano.

De igual forma, se sigue observando en el resto de los docentes un vacío a la hora de abordar la literatura, como es el caso del Doc. 4 quien después de terminar de leer en clases

La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y su abuela desalmada, hace una evaluación con preguntas literales.

Terminan de leer el libro, la profesora dice:- *saquen una hojita*, los muchachos desanimados dicen: *noooo*, les entrega en un papelito una pregunta diferente a cada estudiante, y les dice: *-copien la pregunta en la hoja y me la devuelven*.

Los estudiantes en silencio responden, después de un tiempo les dice:- *es una sola pregunta y deben haber terminado*.

Los estudiantes se van parando y entregan la evaluación. Cuando todos terminan de entregar la profesora empieza a leer las preguntas y cada estudiante responde la que le asignó; algunas de las preguntas fueron: ¿Qué ocurrió con el viudo? ¿Quién era Eréndira? ¿Qué fue lo que le sucedió a Eréndira para que su abuela la vendiera? ¿Quién se lleva a Eréndira en contra de su abuela? (Nota del diario de campo. Observación de la clase de Doc.4, 12 de mayo 2015) (Anexo 9)

Al realizar una evaluación con estas preguntas literales no les da la posibilidad de hacer inferencias del texto, de que la literatura sea leída con una finalidad, una forma básica de conocimiento que permite conocer el mundo por su sentido (Culler 2000), como podemos ver, el saber de esta docente es lo que le permite actuar en el aula no se puede enseñar algo que no se sabe y en este caso se sigue viendo la deuda epistemológica, es decir la deuda de conocimiento, de saber literario para poder enseñarlo. El maestro se debe a sí mismo y le debe eso a sus estudiantes: el saber literario.

Por otro lado aunque algunos docentes intenten realizar en un momento dado actividades de interpretación, como *Doc. 1*, que pretende identificar el tema de algunos poemas y se encuentra con una desmotivación por parte de los jóvenes y poca participación, termina

identificando figuras literarias y por momentos enseñado gramática, la literatura se convierte en instrumento para explicar conceptos de la gramática, adjetivo y pronombre sin tener en cuenta en qué medida esta explicación contribuye a la construcción de sentido del poema, al disfrute e interpretación del objeto literario, según Gaspar y Otañi: “plantear que significa la gramática en la escuela implica tener en cuenta el fenómeno de transposición didáctica” (2009, pág. 77) transposición que busca adecuar esos saberes científicos en saberes aptos para la enseñanza en la escuela, en este caso sería enseñar estas categorías para comprender e interpretar el poema, finalidad que no cumple la explicación del docente porque los estudiantes participan muy poco y no logran hacer una interpretación del poema.

Doc. 1: muchachos no es lo mismo el tu sin tilde que es un adjetivo posesivo que el tú con tilde que es un pronombre. (Nota del diario de campo. Observación de la clase del Doc. 1, 12 de abril 2015), en esta actividad no se logra vislumbrar una interpretación donde el estudiante relacione el texto con su vida, su entorno, sus vivencias para que haya lo que Larrosa llama experiencia. Un caso particular resulta de cuando el docente intenta llamar la atención de los estudiantes leyendo en voz alta, pues dieciséis estudiantes permanecieron realizando otras actividades, esta situación es similar en la clase del Doc. 2 quien inicia la clase afirmando: *para hoy tenemos la evaluación del libro Aura o las violetas ¿Quiénes no leyeron?*” va llamando a lista y veinticinco estudiantes responden que no han leído (Nota del diario de campo. Observación de la clase del Doc.2, 11 de mayo de 2015), esta desmotivación de los estudiantes no es desapercibida por el docente, ya que en la entrevista reitera cuando se le pregunta ¿Cuáles cree que son las dificultades que tienen los estudiantes para interpretar la literatura? Él responde: *Hay una desmotivación total por los textos, ¡ellos no leen! Hay*

unos que dicen que no tiene la plata, pero generalmente es la falta de motivación, parece que no existe la cultura de la lectura en la casa. (Entrevista a Doc. 2., 29 de mayo 2015).

El docente expresa que falta motivación de parte de los jóvenes para acceder a los textos literarios, pero cuál es la reflexión que hace este de su práctica, hace falta una reinención de sus prácticas que lleven a los estudiantes por el gusto de la lectura como lo expresa Bombini: “Es evidente, recuperar el placer de la lectura, entendida como un acercamiento estético a los textos en el que el sujeto participe del sentido posible de una experiencia, acaso iniciática, trae a la escuela aires nuevos y superadores de la memorización o el llenado de una guía con preguntas para el control de lectura” (2006, pág. 69), al escuchar al docente y observar su práctica es notable la ausencia de una didáctica, de metodologías que permitan un acercamiento al texto literario donde se motive al joven por la lectura de éste, algo similar ocurre en la práctica de Doc. 4, quien hace una evaluación del texto: *La increíble y triste historia de la Cándida Eréndida y su abuela desalmada*, pues su interés era hacer una evaluación para constatar quienes leyeron, alejando el texto a que se cumpla algunas de las funciones de la literatura que plantea Culler (2000), o al disfrute, a un acercamiento al texto desde la experiencia del lector, donde haya un verdadero aprendizaje, aprendizaje que es posible cuando se establece una relación entre lo que narra el texto y la vida del lector, es decir, cuando a través de la lectura literaria es posible la comprensión de nosotros mismos, la construcción de subjetividad.

Ricoeur (2006) plantea que:

Apropiarse de una obra por la lectura, es desplegar el horizonte implícito del mundo que envuelve las acciones, los personajes, los acontecimientos de la historia

narrada. El resultado es que el lector pertenece a la vez al horizonte de experiencia de la obra imaginativamente y al horizonte de su acción, realmente. Horizonte de espera y horizonte de experiencia no cesan de encontrarse y de fusionarse. (pág. 15).

Por tanto, según este autor es en esta medida que se produce el aprendizaje, la comprensión del texto, la enseñanza del literatura, cuando lo que se lee tiene sentido para la vida, es decir, se adquiere un nuevo conocimiento por medio ese mundo narrado que platea la literatura.

En las prácticas de enseñanza de los docentes del Liceo Caucaasia se refleja la falta de conocimiento de teorías para la enseñanza de la literatura que se acerque a esa interpretación de la realidad del lector, a una lectura significativa que trascienda esos afanes de evaluar a los estudiantes para ver que tanto han leído, alejándolos aún más del deseo de leer, como es evidente en las prácticas de enseñanza observadas de estos profesores y como también se refleja en las historias de vida. La lectura literaria, como la asumen estos docentes, lleva a que los jóvenes se desmotiven aún más por realizarla, porque no hay un disfrute de los mundos que ésta posibilita, un lazo con la realidad de la que hacen parte estos jóvenes de Caucaasia. Carolina Cuesta (2006) habla que aunque el lector sepa que la literatura es de ficción, no puede dejar de pensar mientras lee qué de real contiene y que por eso no se puede separar la dimensión estética de la literatura con la dimensión sociocultural porque están entrelazadas con el tipo de individuo al que pertenecemos (2006, pág. 55), en esta medida, es ésta la asunción de la enseñanza de la literatura que debemos tomar los docentes de lenguaje y literatura para ver si sacamos a flote del lugar tan relegado que se encuentra la literatura y su verdaderos fines en la educación.

2.3.2. La enseñanza en escena: confrontación hacia mi propia práctica

Después de escuchar las voces de los docentes desde la práctica misma y en las entrevistas, y detectar esa deuda epistemológica con el saber me fue posible detectar la relación entre esas prácticas y las respuestas que dieron la mayoría de los estudiantes en un taller realizado a cinco alumnos por grados desde sexto a once. (Anexo 10) Pude notar por medio de esos talleres que los jóvenes no tienen una comprensión clara de los acontecimientos, narrados en un texto. En las respuestas que dieron a la pregunta: ¿Cuál es el tema del cuento *la pata de mono* de Willian Wymark Jacobs?, los estudiantes no dieron muestra de relacionar los elementos significativos del cuento, los acontecimientos que el autor narra para describir el ambiente, la tensión, y poder así delimitar el tema. Cortázar afirma que: “La idea de significación no puede tener sentido sino la relacionamos con las de intensidad y de tensión, que ya no se refiere solamente al tema, sino al tratamiento literario de ese tema a la técnica empleada para desarrollar el tema” (1970, pág. 407), una técnica que emplea el autor de este cuento es causar curiosidad, temor al comenzar describiendo por medio de adjetivos (fría, húmeda) la noche, mostrando así el ambiente, la atmósfera que se vive en el cuento para finalmente revelar una serie de acontecimientos que llevarían al tema, tema que no logran identificar la mayoría de los estudiantes a quienes se le realizó el taller², sólo dos estudiantes, de los diez, se acercan al tema del cuento, uno definen como tema del cuento: *la avaricia porque el señor White y el sargento sólo se preocupaban por los deseos que podía dar el talismán o la pata de mono*. (Taller Est. 1, 1 de junio de 2015) (Anexo 11), este joven hace un acercamiento al tema, aunque se queda corto en sus argumentos,

² Diez estudiantes: cinco de grado sexto y cinco de séptimo.

igualmente otro estudiante identifica en el cuento el tema de la muerte, pero los argumentos presentados no son suficientes para defender su tesis:

Este cuento atrae el tema del deseo de la pata de mono y la muerte, porque ellos al pedir el primer deseo de las doscientas libras se muere el hijo de ellos y ellos estaban advertidos de que la pata de mono traía desgracias. (Taller a Est. 7, 3 de junio de 2015)

En las respuestas que dan estos dos estudiantes hay un acercamiento al tema, y la argumentación que realizan no es bastante clara, y como dice, Culler: “En el juego de la interpretación, lo más importante no son las respuestas que se obtengan, ya que, como mostraban mis parodias anteriores algunas respuestas son predecibles por definición.

Lo importante es cómo se llega a esa interpretación, como manejamos los detalles del texto al relacionarlos con nuestra respuesta” (2000, pág. 82).

Por otro lado, las respuestas de los otros ocho jóvenes no muestran destrezas en hacer inferencias, los chicos a pesar de los elementos que tiene el cuento, a los que alude Cortázar, intentan responder parafraseando lo narrado.

El tema principal del cuento es sobre la pata de mono, la cual el señor White había rescatado del fuego donde la había tirado el sargento, que previno al señor White de las consecuencias de las cosas que le sucederían teniéndola. Esta pata contenía la magia de conceder tres deseos a quien la tuviera. (Taller Est. 6, 3 de junio de 2015)

De igual forma, los otros diez estudiantes de los grados 8° y 9° no realizan una interpretación del tema central del cuento: *El sueño del pongo* de José María Arguedas, ya que sólo relatan algunos acontecimientos del cuento parafraseando fragmentos de éste y además en su escritura presenta errores de ortografía que muestran su poco ejercicio de producción textual, de preguntas donde los estudiantes identifiquen los sentidos del texto y puedan argumentar de forma escrita sus respuestas.

El tema del cuento es que abía (sic) un hombrecito caminaba a la hacienda (sic) de su patron, (sic) como era siervo iba a cumplir su turno de pongo (Taller Est. 1, 4 de junio 2015). En esas respuestas que dan los jóvenes tampoco hay una muestra de un nivel de interpretación donde logren comprender el tema central del cuento, inclusive algunas se aíslan completamente del tema central, refiriéndose a temas completamente contrarios al del cuento por ejemplo un estudiante responde:

El tema del cuento es la obediencia y la unidad y el respeto. (Taller Est. 13, 4 de junio de 2015), en esta respuesta es notable que no hay interpretación del cuento porque no logra comprender el tema central de éste, además refleja que no hay una práctica en este tipo de preguntas porque no infiere un tema que se ve evidente en el texto

Otros dos jóvenes aunque no dicen cuál es el tema intentan hacer una interpretación del cuento, pero no logran captar la intensidad, la tensión como elementos del cuento

Y la única forma en que puede conseguirse ese encuentro momentáneo del lector es mediante un estilo basado en la intensidad y en la tensión, un estilo en el que los elementos formales y expresivos se ajustan, sin la menor concesión, a la índole del tema, le dan su forma visual y auditiva más penetrante y original, lo vuelve único, inolvidable lo fijan para siempre en su tiempo y en su ambiente y en su sentido más primordial. (Cortázar, 1970, pág. 411).

Ninguna de estas relaciones logran realizar estos diez jóvenes para determinar el tema, sólo dos estudiantes se acercan, pero no alcanzan a identificar de forma clara el tema principal del cuento, uno de ellos sostiene:

Que las personas no son ni más ni menos que nadie, todos valemos depende a la importancia que nos demos nosotros mismos, y con la misma moneda que pagues, serás (sic) recompensado. (Taller Est. 14, 4 de junio de 2015)

De la misma forma el otro responde que el tema del cuento “*El sueño del pongo*” es: *Que todos debemos querernos los unos a los otros, sin importar las apariencias.* (Taller Est. 15, 4 de junio de 2015)

Por último, los estudiantes de los grados superiores diez y once que deberían mostrar un nivel de comprensión inferencial, crítico e intertextual, también presentan respuestas imprecisas y mal argumentadas cuando se les pregunta por el tema del cuento *El falso autoestop* de Millan Kundera algunos responden que es:

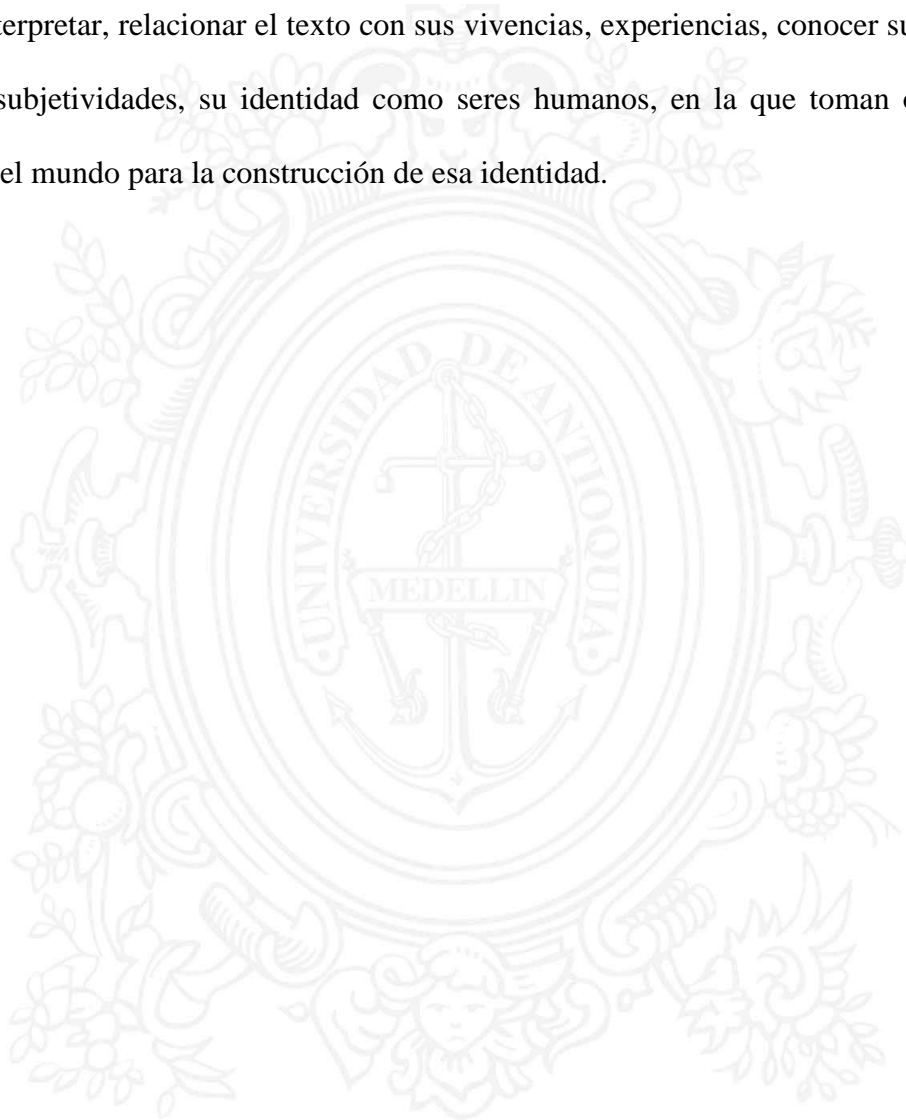
-El juego de una pareja (Taller Est. 21, 4 de junio de 2015).

-Un juego de una pareja en el que todo pasa a ser como la realidad, (Taller Est. 22, 4 de junio de 2015).

-Como una pareja pasan de un juego a convertirlo en una realidad (Taller Est. 23, 4 de junio de 2015).

De estos nueve estudiantes dos captan esa temática del cuento, pero no dan argumentos que sustenten su tesis, con todo esto, cabe resaltar que hay una relación entre las respuestas de los estudiantes y las prácticas de enseñanza de los docentes, los estudiantes reflejan pocas destrezas en preguntas de tipo inferencial, se van más a lo literal, y esto se debe a la deuda que tienen los docentes de un saber en literatura que posibilite la interpretación de la literatura, la comprensión de sentidos implícitos de un texto literario, que los estudiantes como lectores críticos relacionen lo que leen con su mundo porque “El lector es el productor de jardines que miniaturizan y cotejan un mundo” (De certau, 2000, pág. 186), mundo que

no perciben estos estudiantes del Liceo porque sus docentes les deben prácticas, en las que puedan interpretar, relacionar el texto con sus vivencias, experiencias, conocer su cultura, y construir subjetividades, su identidad como seres humanos, en la que toman o rechazan aspectos del mundo para la construcción de esa identidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPITULO III

3.1. El maestro: testimonio de la estética de la palabra

Después de ese recorrido de narraciones, de voces que susurraban un acontecer en unas prácticas, de tratar de analizar, comprender acciones y actitudes de este grupo de docentes del Liceo Caucaasia queda en mi mente una preocupación, y es que existe habitualmente un reclamo pedagógico por una relación estética que configure un encuentro con la literatura como expresión de la palabra que logre delimitar y posibilitar un encuentro con la belleza. Solicitud que debe convertirse en un ofrecimiento por parte del maestro que se convierte en testimonio de placer y provocación de la literatura; sólo así puede comprenderse una práctica de enseñanza de la literatura como un auténtico compromiso con los lenguajes creativos, los cuales permiten a la educación un diálogo con las imágenes y los imaginarios que el arte brinda para poder así, posicionar la utopía pedagógica en que se encuentra la enseñanza de la literatura a una realidad en la que ésta se le conceda la importancia como práctica social, cultural, portadora de conocimiento del mundo y como medio de asunción de conductas humanas.

Esta reflexión que menciono fue posible gracias al análisis de unas prácticas y a la interpretación de unas bases teóricas que sustentan y dan validez a nuevas formas de abordar el objeto literario. En este capítulo, describo desde tres subtítulos, todo ese saber en enseñanza de la literatura, producto del recorrido investigativo realizado en el camino formativo de la maestría. Saber que me orientará para la asunción de nuevas prácticas de enseñanza en las que se aborde el texto literario desde las teorías existentes y que permitan, por ende una verdadera interpretación y comprensión de la literatura, o más bien, para que

los estudiantes y los mismos maestros podamos avizorar la verdadera riqueza de los textos literarios, saliendo de aspectos tangenciales y tácitos como la lingüística y tocando otros más pragmáticos y semánticos. Solo cuando se logra esto último, se está transmitiendo la literatura como una posibilidad para la formación, como articuladora de experiencias donde el lector se encuentra con el mundo, la realidad y las contingencias que allí acontecen pero en función de sí mismo, de sus temores, preocupaciones y alegrías. Contribuyendo finalmente a la construcción de su identidad.

En los siguientes subtítulos, caracterizo el trabajo de la enseñanza de la literatura, resignificándola a partir del proceso de investigación emprendido:

3.2. Estado actual de las prácticas de enseñanza de la literatura

En esta travesía investigativa de encuentro con el conocimiento, de la observación y análisis de las prácticas, fue posible destacar unas particularidades en los eventos de lectura literaria y en las voces de cada uno de los docentes objeto de investigación, los cuales permiten hacer una descripción del estado actual de las prácticas de enseñanza de la literatura en la Institución Educativa Liceo Caucasia. Estas particularidades fueron evidentes desde el acontecer de esas prácticas y las voces de estos maestros quienes compartieron unos acontecimientos y permitieron ser observados en el momento en que realizaban una práctica de enseñanza de la literatura, que de acuerdo a las concepciones teóricas y al saber adquirido en esta maestría, hacen pensable la enseñanza de la literatura de otra manera.

En las prácticas de estos docentes se evidenciaron unas formas de llevar la literatura al aula que no coinciden con el verdadero acto de enseñanza de la literatura, es decir, no se refleja unas prácticas de enseñanza que busquen dotar de sentido el acto de leer, donde el

sujeto relacione lo leído con su mundo, su experiencia; que lo leído sea interpretado y permita al lector construir su subjetividad y asumir conductas humanas. En sí, lo que los docentes llaman enseñar la literatura no cumple con esa finalidad, puesto que, ni para ellos mismos es claro qué es literatura y qué implica enseñarla. En primer lugar todos se centraron desde su misma voz en definirla como aquello que abarca a todo escrito o simplemente la definen como un todo, *Todo lo que está escrito*. (Entrevista Doc. 1, 12 de abril 2015) *Toda creación de textos de cualquier índole* (Entrevista Doc. 2, 29 de mayo 2015), *La literatura para mí es todo* (Entrevista Doc. 4, 28 de mayo 2015), *La literatura es todo y de ese todo se desprende todo*, (Entrevista Doc. 6, 28 de mayo 2015), pero es claro que no se cuenta con un saber en literatura que le permita ser definida y tener conciencia del propósito de la enseñanza.

Estos maestros definen la literatura como todo texto escrito, en este sentido desconocen las características que definen a un texto literario, de tal forma que los docentes se desprenden del riguroso trabajo de enseñar literatura, atendiendo solo a trabajos lineales como la respuesta a un taller, en el que se pierde toda posibilidad de interpretación y goce estético del que está dotada la literatura, en otras palabras, se avocan a leer cualquier tipo de texto, desconociendo los poderes que tiene la literatura para la formación humana, no abarcando los textos escritos en su totalidad, Culler lo afirma: “la literatura no es un mero marco en el que quepa cualquier forma de lenguaje, y no todas las frases que dispongamos en un papel como si fueran un poema lograrían funcionar como literatura” (Culler J, 2000, págs. 39-40), para que una obra sea considerada literaria lo menciona Eagleton, “tiene que ser de ficción, tiene que arrojar intuiciones significativas sobre la experiencia humana (...) utilizar el

lenguaje de un modo especialmente realzado (...) no tenga utilidad práctica (...) constituya un texto muy valorado.” (Eagleton, 2013, pág. 36-37).

Es evidente que los docentes del Liceo Caucaasia, simplemente leen textos literarios sin una interpretación rigurosa y de lectura crítica. De igual forma en las prácticas de enseñanza observadas y analizadas se evidenció que existen falencias pedagógicas que no faciliten la enseñanza de ésta, puesto que, en los eventos de lectura se nota el afán por analizar la estructura formal del texto, hay un afán por identificar los elementos que hacen posible la construcción de la obra como: espacio, tiempo, personajes, figuras literarias; la intención, en estas prácticas, es analizar desde un enfoque estructuralistas los elementos subyacentes del texto. No se trasciende a su contenido, al significado del texto para la experiencia humana, como creador o posibilitador de identidades, que el lector se identifique con los personajes asumiendo una postura crítica asumiendo formas de comportamiento.

“Los poemas y las novelas suelen dirigirse a nosotros pidiéndonos que nos identifiquemos con lo transmitido, y la identificación colabora en crear la identidad: llegamos a ser quienes somos porque nos identificamos con figuras que encontramos en la lectura” (Culler J. 2000, pág. 135). Es decir, por medio de la lectura literaria el lector puede asumir una conducta de acuerdo con esos acontecimientos, a los resultados que finalmente muestra la trama narrativa, las narraciones en este sentido, llevan al lector a cuestionar o asimilar ciertas formas de comportamientos que van conformando su identidad, su actuar.

De igual forma, algunas veces lo que pretende con los eventos de lectura que realizan los docentes es aplicar una evaluación para corroborar cuantos estudiantes leyeron, sin preocuparse por incitar al joven a la lectura e interpretación de la obra. Doc. 2: *Para hoy tenemos la actividad de la evaluación de la obra Aura o las violetas que ha sido asignada*

desde principio de periodo (...) quien no ha leído me dice para colocar la nota de una vez (Nota del diario de campo. Observación de clase del Doc. 2, 11 de mayo 2015), es decir, en la práctica de enseñanza del docente evidenció que no realizó un ejercicio motivacional que estimulara a los estudiantes a leer el texto, toda vez que solo la evaluación final será la que funja como elemento evaluativo y con ello verificar quien leyó o no el texto. Se es necesario una apertura o abre bocas que estimule lo que Meirieu define como “el deseo de saber y la voluntad de conocer” (Meirieu, 2002, pág. 94). De manera que los estudiantes fueran identificando aspectos significativos del texto, haciendo relaciones con su contexto, teniendo un interés por conocer esa historia y que al final comprendieran que tan significativa resulta para su experiencia y su formación, que el aula de clases fuera ese escenario de encuentro, disfrute e interpretación, donde esas prácticas si posibilitaran una enseñanza de la literatura. El mismo docente en una entrevista explica que la lectura de texto largos la deja para que los estudiantes la hagan de manera independiente, que él en el aula sólo trabaja con el análisis de lecturas cortas, por tanto se deduce de esta afirmación que él no realiza actividades que busquen la atracción de los estudiantes por la lectura de textos largos desde el aula de clases porque no cuenta con un saber, una didáctica que le permita hacer una interpretación de este tipo de textos y que ese encuentro con la literatura le permita al estudiante construir sentidos, subjetividad. Doc. 2: *Cuando vamos avanzando en los grados los voy dejando más independiente, que la lectura realmente larga de las obras literarias las hagan en las casas y acá pues continuamos con el análisis de lecturas cortas y aplico pruebas de comprensión.* (Entrevista a Doc. 2, 29 de mayo 2015). Por medio de este discurso y la práctica observada es claro que el docente propone la lectura de novelas con fines evaluativos, que lean y al final se evalúa para comprobar si realmente lo hicieron o no, pero no hay asomo de una lectura

compartida donde los estudiantes expresen su experiencia de lectura y se vea un docente conocedor del texto, que incite a la lectura e interpretación de esos mundos posible que ofrece el texto literario. Del mismo modo, el Doc. 4, durante su práctica realiza una evaluación con preguntas literales, los estudiantes no tiene la posibilidad de hacer inferencias y no se está tomando la lectura como fuente de conocimiento. En estas prácticas de enseñanza se muestra una vez más que los docentes del Liceo Caucaasia, se están alejando del saber literario e interpretativo, de un saber metódico y didáctico para la enseñanza de la literatura Por tanto, el estado actual de estas prácticas de enseñanza reclaman de manera urgente unas relaciones conceptuales que permitan un aporte significativo para estas prácticas.

3.3. Relaciones conceptuales que permiten aportar a las prácticas de enseñanza de la literatura

Después de analizar unas prácticas y describir el estado de éstas, resulta apropiado definir algunos conceptos que se articulan en las prácticas de enseñanza para que se pueda llevar a cabo un aprendizaje, en esta medida, es importante asumir que el saber disciplinar, en este caso el saber en literatura es un elemento constitutivo de las prácticas pedagógica del docente de lenguaje y literatura, porque si se entienden las practicas pedagógicas como las mediaciones que el maestro hace en los procesos de enseñanza, adecuando contenidos, estrategias dando viabilidad al conocimiento a unos sujetos en un contexto particular, las prácticas de enseñanza de la literatura deberían estar orientadas primero desde el saber disciplinar del docente, unas estrategias o metodologías y destinadas a unos sujetos teniendo en cuenta su contexto; es decir, las prácticas de enseñanza de la literatura serían desde la concepción de Bonbini (2007) “práctica orientada a modos de leer diferenciados, que deben

considerarse en relación con la experiencia cultural y social de los sujetos” (Pág. 57), solo si se asume la enseñanza de la literatura como una práctica sociocultural en la que se tiene en cuenta el sujeto, su entorno y su experiencia, cuando el maestro es dueño de un saber en literatura, cuando lo problematiza, cuando asume una didáctica para su enseñanza, cuando comprende que es literatura puede proponer su enseñanza.

La concepción de literatura de los docentes del Liceo Caucaasia, está alejada de las prácticas de enseñanza como ya se ha dicho anteriormente, puesto que la literatura exige tratamientos epistemológicos que solo se puede transmitir a través de una transposición didáctica. Hecho que es posible no solo cuando se conoce la ciencia, sino cuando se navega en ella y su misma corriente le crea la necesidad de conocer la anchura y profundidad de las aguas surcadas, las teorías literarias. Como afirma Culler, “Nos pide que nos comprometamos con el acto de leer, de poner en duda los presupuestos aceptados, de cuestionar los postulados con los que trabajamos” (Culler, 2000, pág. 144), en este sentido, comprometerse con el acto de leer es dejar a un lado prácticas que no cumplen con una verdadera interpretación, donde se pretende enseñar la literatura, pero no se tiene en cuenta el contexto, el sujeto, las relaciones que éste puede hacer entre el texto y su experiencia de vida; donde la literatura se reconoce como portadora de conocimientos y experiencias. En este sentido, es indispensable asumir una didáctica de la literatura que orienta las prácticas de enseñanza a tomar la literatura como portadora de conocimiento, de experiencias, de transformación humana, puesto que, solo así se concebiría la literatura como formadora y la escuela como el espacio propicio para cultivar el interés por ella.

3.4. Hacia dónde va la enseñanza de la literatura hoy

Al culminar esta travesía y en mi posición de docente investigadora, veo nuevos caminos, esas voces que llegaron a través de los seminarios, fortificaron un saber en literatura, estas voces trajeron consigo unos referentes teóricos que empezaban a dar rutas, caminos para iniciar un viaje hacia una didáctica de la literatura que transformara esas formas superficiales y fragmentadas de abordarla, donde se privilegie el análisis de los elementos que la conforman o la asignación de fragmentos de textos para su lectura, sin tener en cuenta el sentido ni significado de éste para la experiencia humana.

Ahora veo la importancia que tiene el conocimiento y la asimilación de teorías literarias por parte del docente para posibilitar la enseñanza de la literatura, donde la lectura no es la decodificación de un código sino como lo dice Larrosa (2003) “algo que nos forma (o nos deforma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión aquello que somos” (Larrosa, 2003, pág. 26), en este sentido, las prácticas de enseñanza de la literatura deben orientarse hacia la formación del ser humano, porque la lectura literaria viabiliza la comprensión del mundo y del sujeto mismo. El sujeto durante el acto de lectura reflexiona, cuestiona y finalmente se posiciona frente al mundo, asumiendo conductas que antes fueron presentadas por el objeto literario por medio de ese mundo ficcional, por tanto, la enseñanza de la literatura en la escuela abre la posibilidad de formar nuevos ciudadanos, personas más críticas, más humanas, con capacidades para reflexionar y asumir una identidad, porque la literatura como afirma (Compagnon, 2008) tiene los poderes de “proporcionar placer e instruir (...) dotar al hombre moderno de una visión que trasciende las limitaciones de la vida cotidiana (...), suplir los defectos del lenguaje (Compagnon, 2008, págs. 34-43).

De este modo, la enseñanza de la literatura hoy debe enfocarse desde estos poderes porque además de ese placer que goza el lector con el texto, perfecciona el lenguaje adquiere conocimiento del mundo, y se posiciona frente él y las contingencias que allí acontecen.

Hoy no debemos preguntarnos ¿Por qué los jóvenes no quieren leer textos literarios? Sino pensar nuevas prácticas que motiven al estudiante a una interpretación de él, donde se busque atraer desde el mismo acto de enseñanza y se refleje un docente lector, conocedor y amante de la literatura, donde la lectura en voz alta en el aula de clases se convierta en una práctica constante, porque desde allí se puede motivar a los estudiantes a leer textos literarios y de esta forma identificar cómo se establece el sentido en el transcurso de la lectura “estas maneras de leer proporcionan al maestro información eficaz sobre cómo el alumno construye con más o menos esfuerzo y acierto el sentido del texto a medida que lo va leyendo” (Chartier & Hebrard, 2000, pág. 20), sentidos que sólo a través de la interacción del mundo del texto con el mundo del lector son posibles de construir a medida que lo relaciona con sus vivencias y experiencias. El aula de clases debe ser ese escenario propicio para la construcción de conocimiento y despertar el gusto por la lectura literaria, desde propuestas atractivas que involucren las vivencias, experiencias del lector, donde esos momentos de lectura en voz alta resultan ser un encuentro que permite posicionar eventos de lectura con una intencionalidad interpretativa, donde ese juego de voces de los personajes logran incorporar a un mundo, unas ideologías y visiones de mundo que el lector relaciona con su realidad asumiendo una postura crítica.

Las enseñanza de la literatura hoy invita a una resignificación, a una reinención que desde Bombini “es volver a inventar para recuperar el sentido de una nueva invención a la que esa cotidianidad inestable y compleja me obliga cada día” (2006, pág.11), reinención

que implica nuevas formas de enseñar la literatura teniendo en cuenta que los seres humanos somos personas con diferencias culturales y sociales, por tanto la experiencia de lectura es una posibilidad de reconfiguración del sujeto lector que asume desde la lectura posiciones e ideologías que son confrontadas con ese lenguaje polifónico que ofrece el texto literario. Esta reinención también invita asumir la enseñanza de la literatura desde el enfoque sociocultural, puesto que, este enfoque acentúa los procesos de aprendizaje en una construcción de retroalimentación, de intercambio entre individuos en un contexto particular y en unas prácticas reales, es decir, la enseñanza de la literatura como posibilidad de participar en la vida ciudadana y propiciar las dimensiones ética, estética y cognoscitiva desde el acto de leer.

Kalman sostiene que “la teoría sociocultural ubica los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción”(Kalman, 2003, pág. 41), concepciones como estas, aportan a la construcción de un saber que lleva a asumir las lecturas literarias como una articulación entre el acumulado vivencial del sujeto lector y su experiencia, a los despliegues de sentido que los textos literarios ofrecen.

De esta forma, se piensa el sentido estético de la literatura como una experiencia movilizadora de emociones, sentimiento e inquietudes y se estaría perfilando ese posicionamiento que la literatura hoy en día ha perdido en la escuela y que rescata la experiencia literaria desde una relación estética, que posibilita la convergencia del lector con el texto y su contexto, como una posibilidad expresiva, un modo de aprehensión y creación de realidades, donde según lo que plantea Culler (2000), “la literatura además de causar

placer, causa un deseo por aprender, la literatura es en sí una forma básica de conocimiento” (Culler, 2000, pág.111).

Es así que, en esta reinención que se invita de las prácticas de enseñanza se debe partir primero de la reflexión de nuestro saber específico, segundo asumir una didáctica que conduzca a la interpretación y gusto por la lectura de textos literarios y por último orientar esas prácticas hacia eventos de lectura que permitan al sujeto lector construir sentido, subjetividad. De este modo ya no se hablaría de la desmotivación de los estudiantes por la lectura literaria, *Hay una desmotivación total por los textos, ellos no leen (...) hay unos que dicen que no tiene la plata, pero generalmente es la falta de motivación.* (Entrevista Doc. 2, 29 de mayo 2015). Sino del placer que causa la lectura literaria y la forma como transmite unos conocimientos a unos sujetos desde su valor formativo, reconociendo este bien cultural como potenciador del conocimiento de uno mismo y de la cultura en general o como posibilidad de asunción de conductas humana, donde se sitúa al lector como un sujeto activo, capaz de relacionar lo que lee con su entorno, con su vida.



Referencias

Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura : la historia de la enseñanza de la literatura en la enseñanza literaria en la escuela secundaria Argentina (1860-1960)*. Buenos Aires : Miño y Dávila.

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

Bombini, G. (2007). Enseñanza de la literatura : el arte de lo posible. *Novedades Educativas*.15(2), 52-53.

Bombini, G. (2009). *La literatura en la escuela*. Buenos Aires: Manantial.

Compagno, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura ?* Barcelona : Acantilado.

- Connelly, F., & Clandinin, D. (1995). *Relatos de experiencia e investigación Narrativa*. En J. A. Larrosa, & Y. otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (págs. 10-61). Barcelona : Laertes.
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de vida, experiencia y subjetividad. . *Literatura, Teoría, Historia y Crítica*. 15(2) 97-120.
- Cuestas, C. (2006). *Discutir Sentidos: la lectura literaria en la escuela* . Buenos Aires: Libros el zorzal.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: crítica.
- De Certau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano Vol I Artes de Hacer* . México: Universidad Iberoamericana . Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente .
- Delory, M. C. (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterofiografía.. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19.(62) 62-69.
- Enkvist, I. (2000). *La educación en peligro*. Madrid: Grupo Unisón Producciones.
- Eagleton, T (2013), *El acontecimiento de la literatura* Barcelona Ediciones Península. 31- 47.
- Gaspar, M. D. (2009). Sobre la gramática. En A. Maite, *Entre Líneas* (págs. 75-111). Buenos Aires: Manantial.
- Jurado, F. (2008). "Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico" . *Acta Poética*, 29, p. 329 -358

- 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
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita : la participación social y la apropiación de conocimiento en eventos cotidianos de lectura y escritura . *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8(17), 37-66.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Mexico: Fondo de cultura económico.
- Martínez, C. P. (2011). *Historia de la experiencia de la enseñanza de la lectura y la literatura : sujetos, objetos , narraciones y ficciones entre 1974-1998*. Tesis de Maestría.: Universidad de Antioquia. Medellín
- Martínez, M. (1.999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 1(1), 16-36.
- Mendoza Arango , D., & Reyes Trocoso, P. (2013). *Comprensión e interpretación del texto narrativo libro álbum: voces que convocan a la armonía de sonidos en las narraciones familiares y escolares*. Tesis de pregrado. Universidad de Antioquia, Bajo Cauca
- MEN. (1998). *Lengua Castellana Lineamientos Curriculares*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de competencia del lenguaje*. En *Estándares Básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas, guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden* (págs. 18-45). Bogotá: MEN.
- Mora, D. S. (2005). El concepto de placer de la lectura . *Educación, Lenguaje y sociedad*. 3(3), 21-32.

- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI: los consumos culturales en un mundo de pantalla*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Osorio, R. (2013). *El sentido del viaje de regreso a Ítaca : una propuesta para interpretar desde una perspectiva semiótica , los textos de la literatura española renacentista y barroca en la enseñanza Media*. Tesis de pregrado. Universidad de Antioquia. Seccionla Bajo Cauca.
- Pérez Abril, M., & Rincón , G. (26 de noviembre de 2012). *Actividad, secuencias didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para el diseño del trabajo didáctico en la enseñanza del lenguaje*. Obtenido de Escribir antes de escribir: <http://escribirantesdeescribir.blogspot.com/>
- Pérez, G. J. (2013). *La enseñanza de la literatura en la escuela : diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*. Tesis de maestría : Universidad de Antioquia. Seccional Suroeste
- Restrepo Jiménez , M., & Campo Vázquez, R. (2002). La docencia como práctica un concepto, un estilo, un modelo. En *Aportes de la microsociología a la educación*. Medellín: Programa de maestría en educacion universidad de medellín.
- Robrs, H. (1970). El buen arte de la preparacion de la clase. *Revista educación*. 1, 26-36.
- Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ICFES.

Vásquez, R. F. (2004). *El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura*. Recuperado el 22 de mayo de 2014, de Red Lectura: http://humanidadesdelainmaculada.bligoo.com.co/media/users/19/969519/files/223192/El_Quijote_pasa_al_tablero_Fernando_V_squez.pdf

Vásquez, R. F. (2012). Navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura. *Actual. pedagog* 19, 85-98.

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Didáctica de la lengua y la literatura*. 47, 71-79.

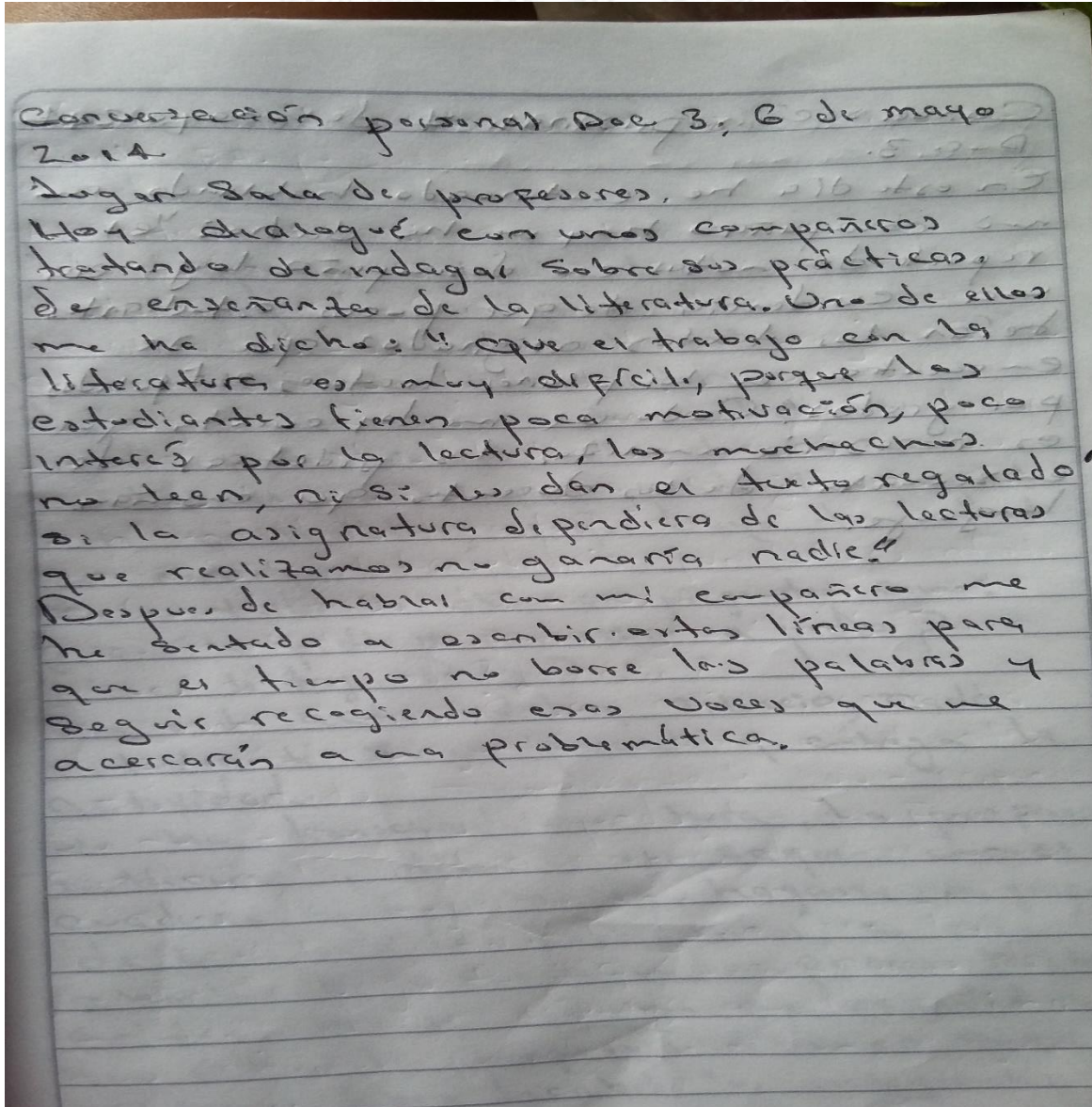
Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto un saber*. Bogotá: Siglo del hombre.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexos

Anexo 1. Nota del diario de campo. Conversación personal con Doc. 3. 6 de mayo 2014



DE ANTIOQUIA

1803

Anexo 2. Nota del diario de campo. Conversación personal con Doc. 3. 7 de mayo 2014

Conversación personal 7 de mayo 2015
Doc. 3.
En este día he continuado hablando con
mi compañero hoy me he dicho: ¿el
reporte de notas en desempeño bajo era
una evidencia de que pocos estudiantes
deían los textos asignados que se
encuentran en los planes lecturos estipulados
por grados? Cada vez me doy cuenta que
es necesario analizar las prácticas de
enseñanza de los docentes que enseñan
lenguaje.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Anexo 3. Nota del diario de campo. Observación de la clase Doc. 4. 12 de mayo 2015.

1803

Continúa el joven y terminan de leer el libro. La profesora dice: - No lo vamos a socializar, sino después de la evaluación saquen una hojita. Los muchachos desanimados dicen: Noooo hacen caras de desagrado, hay murmullos. La profesora sale del salón, luego regresa y entrega a cada estudiante un papelito con una pregunta, un estudiante lee su pregunta y le dice al de al lado "esta Real." y le pregunta al otro ¿cuál es la tuya? La profesora los escucha y los manda a hacer silencio diciendo los. "Silencio es una evaluación no se habla y no se cambia la pregunta. La copian y luego me devuelven el papel." "En un minuto paso a recoger" y los dice: "libros guardados" Hay silencio. La profesora dice: "es una sola pregunta ya deberían haber terminado, empiezan a pararse y a entregar la hojas. Empiezan a responder las preguntas de forma oral. Algunas de las preguntas son:

- Cuatro actos de almalados de la abuela
- ¿cuál le sucedió a Escondida para que la abuela la vendiera?

Anexo 4. Preguntas que orientaron a los docentes para la construcción de las historias de vida



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Caucasia, 18 de marzo 2015

Introducción

En el marco del Proyecto Prácticas de Enseñanza de la Literatura en la Institución Educativa Liceo Caucaasia se pedirán una historia de vida a los siete docentes de esta investigación. La construcción de esa historia se basará en los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo aprendieron a leer y escribir?
2. Las formas cómo les enseñaron la literatura en su historia escolar
3. ¿Cómo y por qué decide volverse profesor de Lengua Castellana?
4. ¿Cuáles han sido sus logros y sus obstáculos como profesor de Lengua Castellana?.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Caucasia, 8 de abril 2015

Introducción

En el marco del Proyecto Prácticas de Enseñanza de la Literatura, esta entrevista busca un espacio para la conversación con un docente de la Institución Educativa Liceo Caucaasia. Durante el diálogo con él, se espera construir un espacio para compartir sobre su experiencia en las prácticas de enseñanza de la literatura, sus opiniones y reflexiones desde el quehacer docente.

El profesor con quien se llevará a cabo la entrevista, es docente de básica secundaria en octavo grado. Está formado como Licenciado en Educación: Español Y Literatura, egresado de la universidad de Antioquia, Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad.

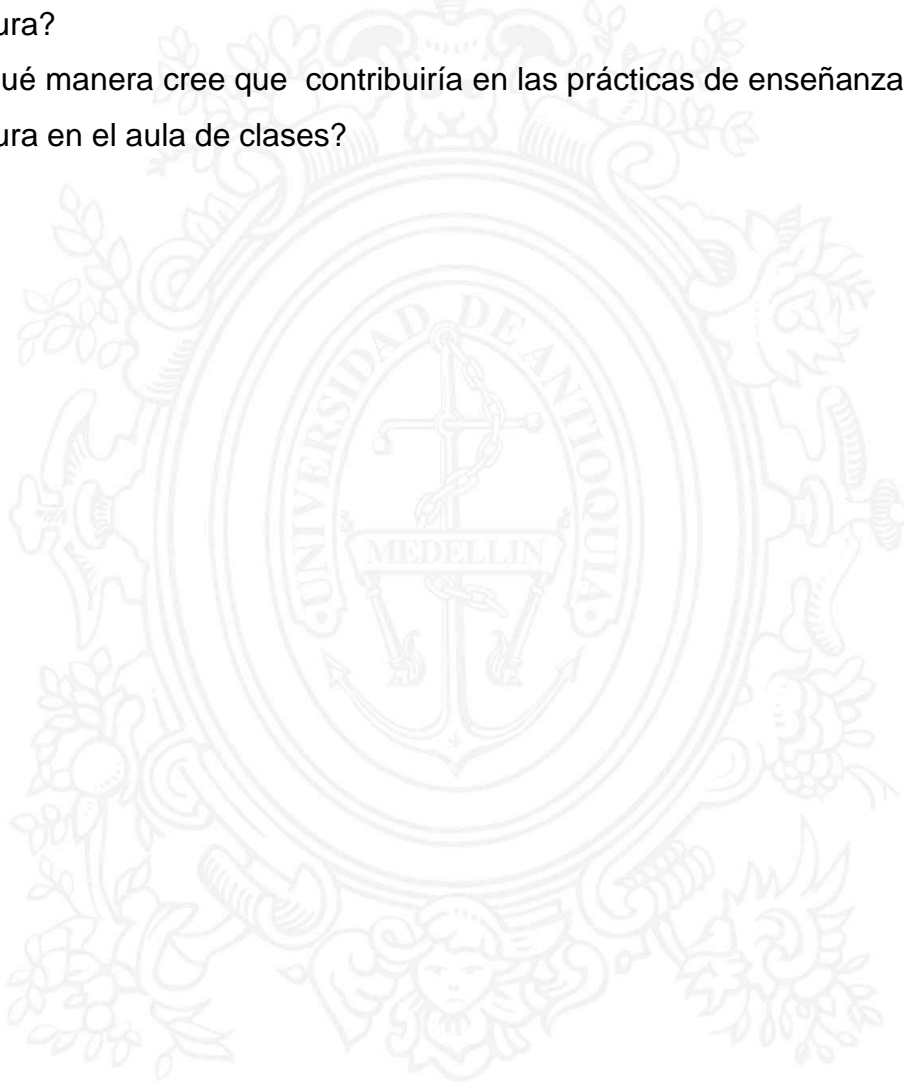
El siguiente es el protocolo de preguntas que guiará el encuentro.

PROTOCOLO

1. ¿Qué quisiera contarme acerca de su vida?
2. ¿Cómo se siente como docente de humanidades lengua castellana?
3. ¿Qué textos literarios lee con sus estudiantes en clase?
4. ¿Qué entiende por teoría literaria y qué elementos de estas teorías utiliza en la enseñanza de la literatura con sus estudiantes?
5. ¿Cuál es la intencionalidad de los eventos de lectura que orienta con sus estudiantes?
6. ¿Cuáles cree que son las dificultades que tiene los estudiantes para interpretar la literatura?
7. ¿Qué teoría o teorías tiene en cuenta para la interpretación de la literatura en el aula de clases?
8. ¿Qué lugar ocupan la lectura literaria en su vida?
9. ¿Cómo entiende usted la enseñanza de la literatura?
10. ¿Para usted qué es y para qué sirve la literatura?



11. ¿Dígame cinco textos literarios que ha leído y que han marcado transcendentemente su vida como profesor de lengua y como lector de literatura?
12. ¿De qué manera cree que contribuiría en las prácticas de enseñanza de la literatura en el aula de clases?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

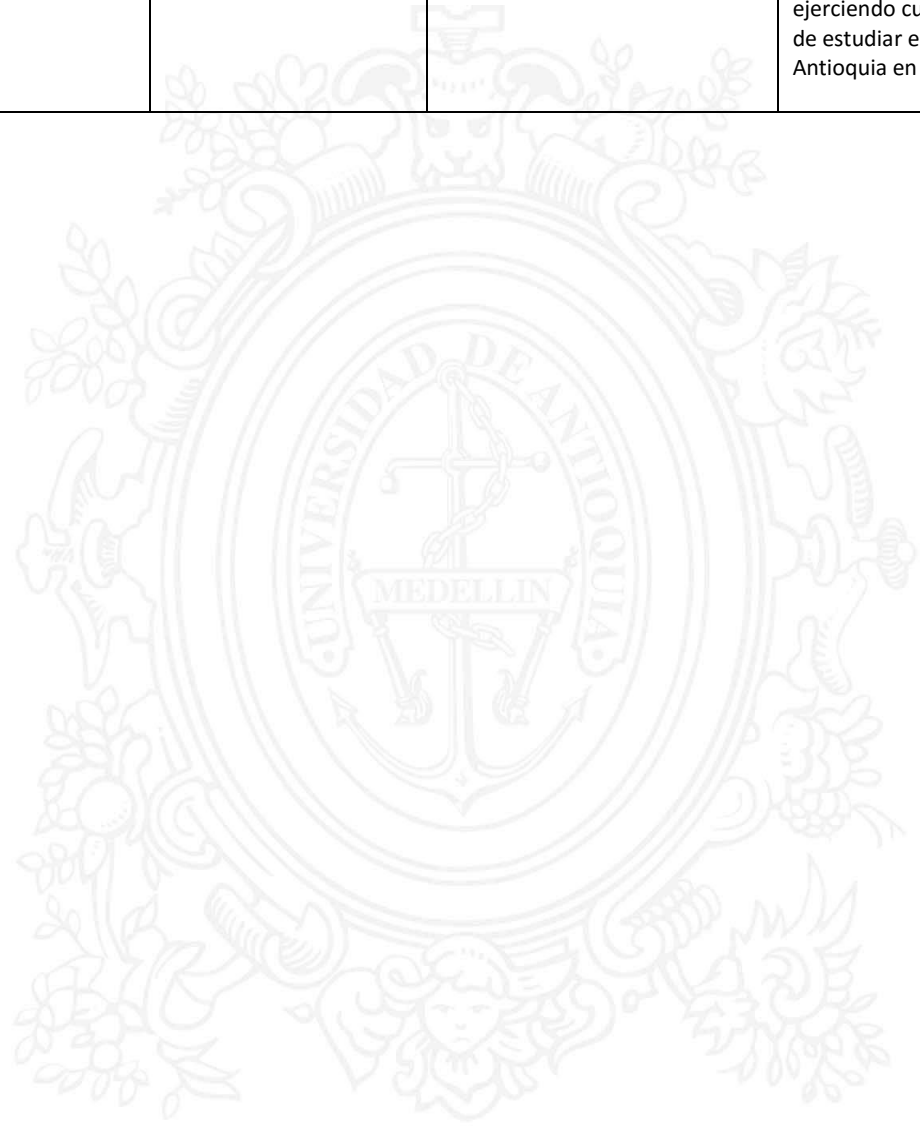
Anexo 6. Análisis de la categoría: La formación académica del profesor: una cuestión de memoria y propiedad.

SABANA CATEGORIAL

¿Cómo son las prácticas de enseñanza de la literatura de los profesores de la Institución Educativa Liceo Caucaasia?

CATEGORÍAS INICIALES Concepto Articulador	CATEGORÍAS EMERGENTE Línea de análisis	CORPUS TEORICO	VOZ DEL INFORMANTE	ANÁLISIS
formación académica del profesor	Influencia e impacto de la formación académica del profesor en sus prácticas de enseñanza	<p>Inger Enkvist: "EL maestro, el alumno y la materia que se estudian están interconectados. El maestro conoce la materia y conoce al alumno, y por eso puede constituir un enlace que une a la materia y al alumno. El alumno debe trabajar con la materia, pero tiene al maestro como ayuda. La materia debe ser entendida por el alumno, y es explicada por el maestro que la conoce" (Enkvist, 2000, págs. 158-159)</p>	<p>Fragmento historia de vida, DOC (1):(...) soy bachiller pedagogo, Licenciado en Educación: Español y Literatura de la Universidad de Antioquia, Especialista en Lúdica Educativa (...) Especialista en Pedagogía para la Docencia Universitaria de la Universidad Del Área Andina.</p> <p>Fragmento historia de vida, DOC(2): Durante el año siguiente a mis grados de bachiller, me dediqué al arte, hice algunas esculturas y pinté varios cuadros al óleo. (...) Me gradué como bachiller pedagógico (...) Años después, me gradué como licenciado en educación: español-literatura. Durante el gobierno del presidente Samper, aproveché las becas que ofreció a los educadores y estudié una especialización en Desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad en educación.</p> <p>Fragmento historia de vida Doc.(3):</p>	<p>En las voces de los profesores, al interior de sus historias de vida, no se identifica en ninguno una formación académica en literatura. Solo lo que implícitamente puede haber en el pensum de pregrado de las carreras de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades, lengua Castellana. De los siete docentes que presentaron sus historias de vida todos tienen pregrado en educación y posgrados con afinidad a la pedagogía, entre especializaciones, diplomados y maestrías. Ninguna historia refleja una experiencia pedagógica e investigativa en el campo de la enseñanza de la literatura. Por otro lado, sus gustos y pasiones y maneras de llegar a la formación docente en lenguaje no son suficientes para explicar un nivel académico en la formación literaria y mucho menos se refleja un gusto y rigurosidad académica hacia la literatura. "luego pensé en algo bueno que tuviera que ver con educación" (DO, 1) "me dediqué al arte, hice varias esculturas y pinté varios cuadros al óleo" (JL, 2); "aproveché las becas (...) y estudié una especialización en Desarrollo del pensamiento reflexivo y la</p>

			<p>(...) termine (sic) como maestra bachiller. Ya tenía nueve meses de estar ejerciendo cuando se dio la posibilidad de estudiar en la Universidad de Antioquia en un programa a distancia y</p>	<p>creatividad en educación” (JL, 2) “se dio la posibilidad de estudiar (...) a distancia y entre las licenciaturas que habían (sic) estaba la de español y literatura y esa fue la que me llamó la atención.</p>
--	--	--	--	---



Anexo 7. Nota del diario de campo. Observación de clase Doc. 3, 25 de mayo 2015

Observación de Clase Doc. 3, 25 mayo
2015.
Grado 7.A

La profesora da las buenas tardes y les entrega a los jóvenes una fotocopia con un cuento titulado "El caballero y el moto" no tiene autor.

Los va entregando a los estudiantes. el material de lectura y les dice: "van a leer el cuento y responder las preguntas allí calladitos, el que vaya terminando me entrega".

En el taller se observan preguntas como:
¿qué le pidió el caballero a Pedro?
¿qué le trajo Pedro?

En esta actividad hay silencio, cada estudiante se va parando y entregando la actividad.

No ha transcurrido una hora, la profesora interviene y dice: "a ver saquen una el cuaderno y una hojita, haganse en grupo de tres, rápido". Los chicos se ríen charlan le dicen a un compañero harto es niño no se escucha en rapidez lo que dicen. La profesora afirma: Saquen una hoja deben escribir los integrantes, la fecha, les entrega un cuadro

DE ANTIOQUIA

1803

Hay allí? un joven responde: "Sinestesia", la profesora afirma "si" y les dice a sus estudiantes: "Este taller es para mejorar notas en la panilla, terminen el trabajo en grupos de cuatro los jóvenes se emulsionan dicen "Sissippi"
Hay unos jóvenes que no hacen nada (dos niños y un niño) los pregunta porque no trabajan y una dice que "tengo pereza" y la otra afirma "estoy enferma"
Mientras la docente ayuda a organizar los grupos, y les va diciendo: "Ojo con la ortografía, en un verso hay dos figuras literarias" La docente camina por cada grupo, dos grupos no trabajan hablan embrocadamente.
Un joven preguntado mana a la docente ella le responde "Venga" ella acude, el joven le dice: "Metáfora es exageración" ella le responde: "Vaya a la teoría"
Otro joven discute sobre la figura de la exageración uno dice: "eso es exageración" y la otra responde "Sinceramente no entiendo"
En otro grupo un joven dice: "profe encontramos otra: "Una metáfora"

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Continúa el juego y termina de leer el libro. La profesora dice: "No lo vamos a socializar sino después de la evaluación saquen una hojita".
Los muchachos desanimados dicen: "Nooooo" hacen cara de desagrado, hay murmullos.
La profesora sale del salón, luego regresa y entrega a cada estudiante un papelito con una pregunta, un estudiante lee su pregunta y le dice al otro: ¿cuál es la tuya?. La profesora los escucha y los manda hacer silencio. En una evaluación no se habla y no me cambian las preguntas, copien la pregunta en la hoja y me la devuelvan, en un minuto paso a recoger libros guardados.
Los estudiantes en silencio responden, después de un tiempo los dice: "es una sola pregunta y deben haber terminado."
Los estudiantes se van parando y entregan la evaluación. Cuando todos terminan de entregar la profesora empieza a leer las preguntas y cada estudiante responde la que le asigno: "¿Hubo algo que ocurrió con el viudo? ¿quién tiene esa pregunta? una estudiante responde: "La abuela vendió a Emilda al viudo". La profe pregunta ¿a quién?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS
ESTUDIANTES DEL CICLO 6° Y 7°
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN

El siguiente instrumento es un taller de lectura literaria para la recolección de información acerca de la apropiación que tienen los estudiantes con los procesos de comprensión e interpretación literaria y cómo sus respuestas se relacionan con las prácticas de enseñanza de sus profesores de Lengua Castellana y Literatura. El proyecto de investigación que actualmente se adelanta lleva por nombre: “prácticas de enseñanza de la literatura”. La pregunta de investigación es “¿Cómo son las prácticas de enseñanza de la literatura de los profesores de Humanidades Lengua Castellana de la Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Liceo Caucaasia ?

Fecha:

Nombre del estudiante:

1. ¿Cuál es el tema del cuento “La Pata de Mono” de William Wymark Jacobs. (Londres, 1863 – 1943). Explica por qué.
2. Al inicio del cuento, qué acontecimientos captan su atención. (apertura)
3. ¿Qué cree que es lo significativo del cuento, lo que lo impactó mientras lo leía?
4. ¿Qué ideas se oponen en la historia contada?
5. Realiza una lista de adjetivos que encuentre en el cuento y teniendo en cuenta estos calificativos, escribe cuál sería la atmósfera o el ambiente que se vive en el cuento.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS
ESTUDIANTES DEL CICLO 8° Y 9°
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN

El siguiente instrumento es un taller de lectura literaria para la recolección de información acerca de la apropiación que tienen los estudiantes con los procesos de comprensión e interpretación literaria y cómo sus respuestas se relacionan con las prácticas de enseñanza de sus profesores de Lengua Castellana y Literatura. El proyecto de investigación que actualmente se adelanta lleva por nombre: “prácticas de enseñanza de la literatura”. La pregunta de investigación es “¿Cómo son las prácticas de enseñanza de la literatura de los profesores de Humanidades Lengua Castellana de la Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Liceo Caucaasia ?

Fecha:

Nombre del estudiante:

1. ¿Cuál es el tema del cuento “el sueño de pongo” ?
2. ¿ Qué acontecimientos captan su atención. (apertura)
3. ¿Qué cree que es lo significativo del cuento, lo que lo impactó mientras lo leía?
4. En tiempos pasados existían haciendas y a los dueños se les llamaba hacendados ¿consideras que realmente existió este trato entre patrón y empleado?
5. ¿Existe en la actualidad ese tipo de trato para las personas de bajos recursos? Explica
6. ¿Qué le quiso decir el pongo al contarle el sueño a su patrón?
7. ¿En qué se relacionan las dos historias?
8. ¿Cuál es el tema del cuento “la noche de los feos”? Explica
9. ¿Has escuchado sobre el mito de Narciso? Explica de qué trata
10. ¿Con qué intención el narrador se refiere a este mito?
11. ¿Qué concepción de Dios se manejan en los dos textos? ¿se oponen o son similares? Explica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

ESTUDIANTES DEL CICLO 10° Y 11°

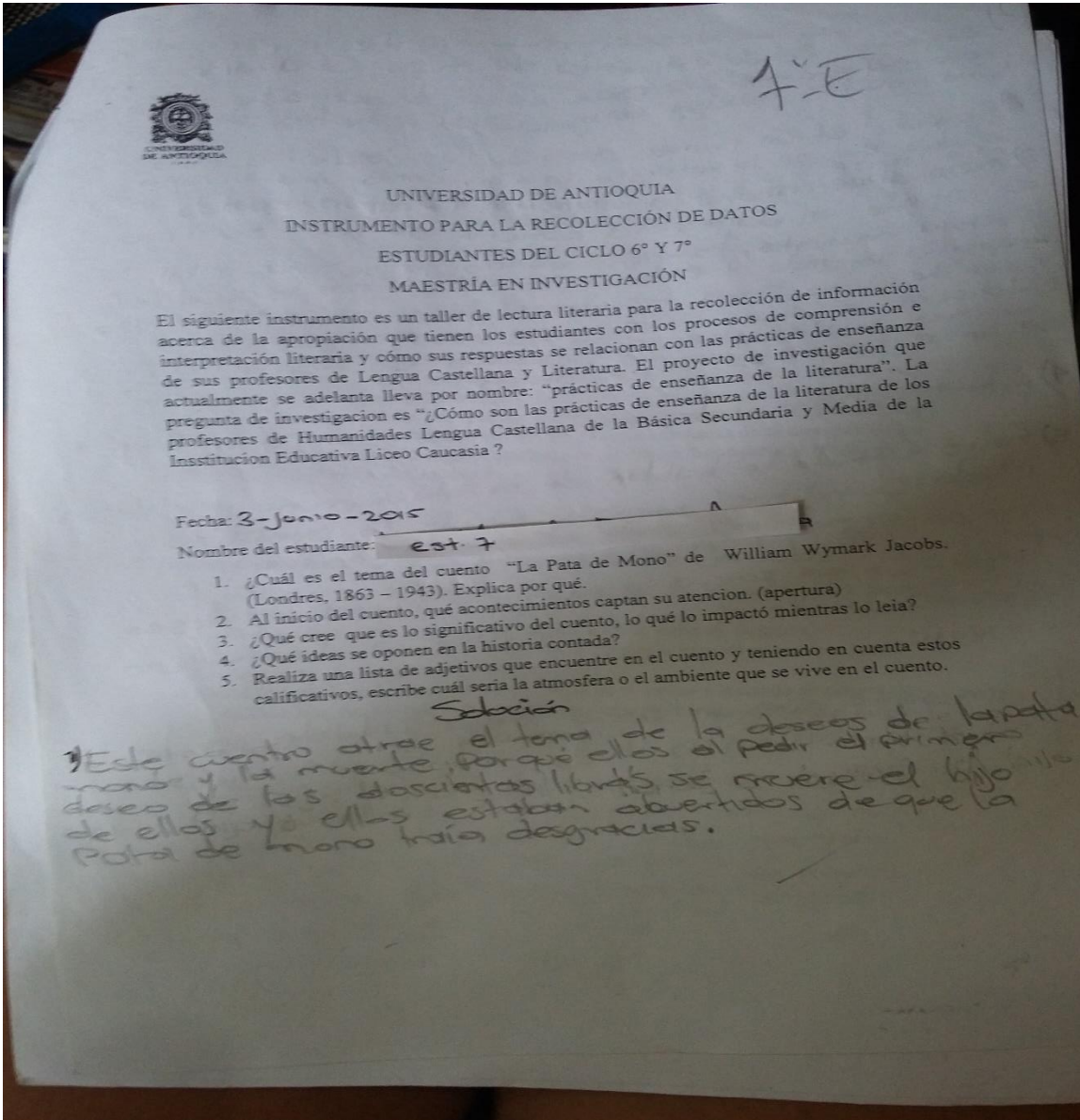
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN

El siguiente instrumento es un taller de lectura literaria para la recolección de información acerca de la apropiación que tienen los estudiantes con los procesos de comprensión e interpretación literaria y cómo sus respuestas se relacionan con las prácticas de enseñanza de sus profesores de Lengua Castellana y Literatura. El proyecto de investigación que actualmente se adelanta lleva por nombre: “prácticas de enseñanza de la literatura”. La pregunta de investigación es “¿Cómo son las prácticas de enseñanza de la literatura de los profesores de Humanidades Lengua Castellana de la Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Liceo Caucaasia ?

Fecha:

Nombre del estudiante:

1. ¿Cuál es el tema del cuento “el falso autostop” de Milan Kundera.
2. Al inicio del cuento, qué acontecimientos captan su atención. (apertura)
3. ¿Qué cree que es lo significativo del cuento, lo que lo impactó mientras lo leía?
4. ¿Qué ideas se oponen en la historia contada?
5. ¿Qué imagen tenía el joven de su amada antes del falso autoestop?
6. ¿Qué llevó a los jóvenes a que el juego se les convirtiera en algo incómodo por momentos?
7. ¿Crees que la actitud del joven fue la adecuada?
8. ¿La joven se siente a gusto con su personalidad o recurrió al juego para tratar de liberarse? Explica.
9. ¿Crees que la joven actuó bien?
10. ¿Con qué intencionalidad crees que el autor nos plantea esta historia?



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



2) Cuando ellas desesperada mente le preguntan al Sargento sobre la rata de mono se daban mucho sobre saber que era eso. Cuando el sargento decía que tenía mucha mucha desgracia al pedir los deseos.

3) Cuando el al primer deseo de las doscientas libras que el dios que se le rebajó la mano como una viviana me atrae mucho la atención. Después cuando el visitante al darle la noticia de que su hijo había muerto, también cuando la señora está despierta llorando y pide a su esposo que busque la rata de mono para pedirle el deseo de que su hijo volviera a vivir me impacta por que da mucha tristeza en la forma en que ella se lo expresaba entre otros.

4) Atracción amor y desamor, la desgracia y la alegría

5) Feliz: Cuando le hablan de la rata de mono y sus deseos
 Miedo: Cuando el sargento cuenta lo sucedido
 Alegría: Cuando estaban reunidos en familia
 Temor: En que pueda a pasar algo al pedir el deseo
 Volencia: Cuando el señor se pone a discutir con la esposa.

El ambiente se un poco desagradable por lo que es muy misterioso todo.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803



OBSERVACIÓN DE CLASE

Guía de observación desde la propuesta prácticas de enseñanza de la literatura

1. ¿Cuál es la propuesta metodológica de la profesora?
2. ¿Qué interacciones se establece entre la docente y los estudiantes durante la clase?
3. ¿Qué leen durante la clase?
4. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes hacia la lectura del texto literario asignado?
5. ¿Qué prácticas de lectura se manifiesta?
6. ¿Hay Articulación de la clase con las tics?
7. ¿Cómo es el uso de los materiales de lectura utilizados en el espacio de la clase?
8. ¿Qué rituales son manifestados en el aula durante la clase y en las interacciones entre sus participantes?

Anexo 13

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto: Prácticas de enseñanza de la literatura en la Institución Educativa Liceo Caucasia.

Investigador: Viani Cecilia Simanca Murillo

Nombre del participante: _____

Yo, _____ mayor de edad (____ años),
con documento de identidad N. _____ de _____, y con domicilio en
_____.

DECLARO LO SIGUIENTE:

1. EL investigador me ha invitado a participar en el desarrollo de una investigación que busca analizar las prácticas de enseñanza de la literatura de los profesores de Lengua Castellana de Educación Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Liceo Caucaasia.
2. Para el desarrollo de la investigación se requiere la aplicación de instrumentos de construcción de datos, implica ejercicios de observación participante, entrevistas semiestructurada, encuentros que requerirán relatos sobre experiencias y sentidos de mi vida como docente de Humanidades Lengua Castellana.
3. Los resultados de la investigación serán comunicados de forma escrita y oral, y se usarán exclusivamente para fines académicos.
4. Doy fe de que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en un lenguaje claro y sencillo lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones; además que, en forma personal y sin presión se me ha permitido realizar todas las observaciones, y se me han aclarado todas las inquietudes que he planteado; además, de este texto tendré copia.
5. Dado lo anterior manifiesto que estoy satisfecho (a) con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar de ésta.

En constancia firmo: _____



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3