

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Estudios Literarios



EXPERIENCIA ESTÉTICA Y DIDÁCTICA DE LA *LITERATURA*

Preparada por

Sindy Mayerly Sandoval Carvajal

Paola Karina Molano Cifuentes

Bogotá, Colombia

2016

AGRADECIMIENTOS

Hace unos años, al iniciar este proceso, éramos conscientes de la magnitud de esta empresa; lo que desconocíamos era la trascendencia de ella y lo determinantes que serían aquellas personas que nos apoyaron desde el principio, aquellos que son y serán los pilares de nuestras vidas y sin duda aquellas personas que en el camino se unieron a esta gran meta.

Por eso queremos dar gracias a nuestras familias quienes desde siempre han estado allí para secundar todos nuestros proyectos, alentándonos cuando estábamos a punto de desfallecer y quienes sin duda serán igual o más felices al ser testigos del cierre de esta etapa.

También a todos los maestros y compañeros que hicieron parte de este proceso, quienes con sus conocimientos, experiencias y lecturas alimentaron y le dieron un norte no solo a la propuesta de investigación sino a nuestras lecturas y a nuestra vocación.

Por último, pero no menos importante, a César Vásquez, quien guió este proceso, nos alentó día a día para seguir adelante, además modeló nuestros pensamientos y las metas de esta investigación no solo con teoría, sino a través del ejemplo, la dedicación y sus siempre acertadas lecturas. El maestro que más allá de enseñar, orientó y fue un amigo hasta en los momentos más difíciles.

Gracias a todos...pues sin ustedes este sueño no hubiese sido posible.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	9
Consideraciones iniciales.....	19
Capítulo I: El sentido del que hacer didáctico en el abordaje literario	
1.1 Sobre la didáctica de la lectura, la escritura y la literatura.....	22
1.2 Hacia una didáctica de la literatura a través del goce estético.....	43
Capítulo II: Didáctica de la <i>literatura</i> : experiencias de aula	
2.1 Acerca de la <i>secuencia didáctica</i> y la <i>Literatura</i>	71
2.2 Experiencias de aula entorno a la <i>Literatura</i>	79
Capítulo III: A manera de propuesta: <i>Didáctica de la Literatura y Goce estético</i>	107
Conclusiones.....	145
Referencias bibliográficas.....	149
Anexos	153

TABLA DE ANEXOS

Secuencias didácticas aplicadas en las instituciones A y B

Anexo 1. <i>Secuencia didáctica</i> aplicada en la institución A.....	153
Anexo 2. <i>Secuencia didáctica</i> aplicada en la institución B: “El cuento de suspenso al diván.....	168
Anexo 3. <i>Secuencias didácticas</i> aplicadas en la institución B en el marco de la clase de Español: “La figura femenina en la <i>literatura</i> colombiana del siglo XIX” y “ <i>Literatura</i> social I: <i>Literatura</i> de la violencia”	180

Producciones escritas como resultado de la aplicación de las secuencias en la institución B

Anexo 4. Palimpsestos.....	206
Anexo 5. Producciones escritas de suspenso.....	208
Anexo 6. Producción escrita segunda apuesta didáctica.....	214
Anexo 7. Comentario crítico <i>secuencia didáctica</i> (Institución B).....	215
Anexo 8. Muestra escrita: “Relación de la mujer con la <i>Literatura</i> ”, estudiante de grado octavo.....	216
Anexo 9. Muestra escrita: Reseñas sobre conflicto y <i>Literatura</i>	218

Entrevistas a docentes, representante editorial y jóvenes lectores

Anexo 10. Entrevista docente	Ciro Páez.....	224
Anexo 11. Entrevista docente	René Hernández.....	228
Anexo 12. Entrevista docente	César Pongutá.....	232
Anexo 13. Entrevista docente	Helena Quesada.....	237
Anexo 14. Entrevista jefe del área de lenguaje editorial SM, Norma Triana.....		239
Anexo 15. Entrevista grupo de estudiantes lectores, grado undécimo de colegio Gimnasio Moderno.....		240

RESUMEN

Por años las preocupaciones de la escuela se han enfocado en el desarrollo y fortalecimiento de competencias acordes al área de conocimiento, desde allí han crecido las preocupaciones sobre cómo enseñar ciertos contenidos, desarrollar destrezas y lograr que los estudiantes se apropien de los conocimientos; por ello, todas las áreas académicas se ven permeadas y transformadas por nuevas tendencias pedagógicas, en las que el discurso didáctico se ha posicionado como una de las principales estrategias para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta medida la enseñanza del lenguaje y la *Literatura* no son ajenas a dichas intervenciones didácticas, pues durante las dos primeras décadas del siglo XXI han tomado un rol especial y casi fundamental en las prácticas de los docentes de *Español* y *Literatura*; por ello en el camino hacia la construcción de una *didáctica de la literatura*, ésta se ha adecuado a los espacios y a la asimilación del docente entorno al discurso didáctico, por lo tanto en algunos escenarios la *Literatura* es concebida como el fin de la enseñanza y en otros como un medio para la enseñanza.

De acuerdo con lo anterior, la siguiente propuesta de investigación se centra en dos puntos clave, por una lado se busca exponer las teorías y fundamentos del discurso didáctico acerca la enseñanza de la *Literatura*, para a partir de dicha revisión teórica llevar a cabo una análisis crítico del estado real de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Literatura en la escuela. En segundo lugar, con base en los resultados de observación y análisis se busca brindar una posible solución con relación al abordaje literario en los ámbitos educativos a partir de un discurso didáctico basado en el *goce estético literario*.

Para el desarrollo de la propuesta de investigación se toma como referente la observación de diferentes prácticas de aula relacionadas con la enseñanza de la *Literatura*, a partir de la implementación y análisis de diferentes secuencias didácticas. A lo largo del capítulo II se expone el resultado de dicha observación, la cual arrojó un hecho puntual sobre el uso de la *Literatura*; ésta es concebida como un pretexto para el acercamiento a diversos saberes vinculados a las narraciones, como por ejemplo, la enseñanza de la historia o de la ética o, en términos más funcionales, para promover e impulsar el dominio de la escritura y lectura.

De otro lado, en el capítulo III se aborda y plantea una propuesta didáctica desde una segunda perspectiva, en la que se apuesta directamente a la experiencia *estético literaria*, es decir, al hallazgo personal y las relaciones interpretativas que el individuo establece con una obra literaria, como posibilidad de juicio y *goce estético* en el ámbito escolar, haciendo de esta manera hincapié en las profundas transformaciones de lo que se puede entender hoy por leer *Literatura*, desde una interpretación estética.

El fin de la propuesta de investigación es lograr evidenciar y analizar las dos perspectivas que de alguna manera sintetizan la tensión existente en el campo de la didáctica, entre el qué enseñar y el cómo enseñar *Literatura* en los ámbitos escolares. De un lado, las observaciones realizadas permitieron reforzar la idea de la intención marcada que hay en la escuela por vincular las prácticas literarias en el aula; sin embargo no todas encaminadas hacia el encuentro individual con la obra y las interpretaciones individuales que puede establecer el lector, sino como un medio que ayude al docente a moldear, impulsar y desarrollar habilites comunicativas.

Para el desarrollo de la propuesta investigativa se toma como referentes teóricos dos ejes centrales: por un lado, la *didáctica de la literatura* y, de otro, los marcos generales sobre la teoría de la recepción y el *goce estético*. En esta medida, el proyecto de investigación está constituido por dos momentos esenciales, a saber: de un lado, la implementación y análisis de propuestas pedagógicas (*secuencias didácticas*) centradas en la enseñanza de la *Literatura*; de otro lado, el análisis de los derroteros teóricos para el planteamiento de una propuesta metodológica basada en el *goce estético*, que busca proveer al escenario escolar la posibilidad de una enseñanza de la *Literatura* desde el juicio crítico y el *goce estético*.

INTRODUCCIÓN

Los ambientes pedagógicos actuales demandan diferentes estrategias para el abordaje de la enseñanza, por ello con el paso de los años surgen nuevas tendencias y corrientes que buscan responder a las preguntas de ¿cómo enseñar? y ¿cómo a partir de las enseñanzas crear sistemas de regulación y aplicación de los aprendizajes? Estas dos preguntas han orientado el quehacer pedagógico hacia la conformación de corrientes didácticas que buscan establecer una puesta en común entre la dimensión teórica y la práctica. Entonces, al pensar en los ambientes escolares también se piensa en espacios de aprendizaje contextualizados en los que la impronta radica en el favorecimiento de situaciones significativas de aprendizaje, en el que tanto el estudiante como el maestro reflexionen sobre su quehacer y su rol procedimental y formativo. En esta medida, pensar en la didáctica no solo supone una reflexión sobre las estrategias y métodos con los que se enseña, sino se convierte en una invitación a cuestionarse sobre la tensión existente entre la didáctica y el saber disciplinar. Por ello,

la *didáctica de la literatura* exige ser abordada desde dos juicios de funcionamiento: la pedagogía y la *Literatura*.

La *Literatura* por su parte, se presenta como una construcción discursiva en la que convergen diferentes lenguajes, saberes, manifestaciones culturales y reflexiones sobre la vida y la sociedad; por lo cual, es heterogénea y ofrece diferentes formas de ser leída y abordada dentro y fuera de los espacios educativos. De otro lado, los ambientes escolarizados, conciben la enseñanza como un proceso bilateral en el que la construcción del conocimiento debe ser forjada de manera conjunta entre el maestro y el estudiante; no obstante, el conocimiento en los ambientes escolares se vuelve sistemático, estandarizado y medible, mediante diferentes mecanismos como los currículos escolares, los lineamientos académicos y las pruebas estandarizadas. Dicha amalgama de requerimientos y el carácter estético, crítico y reflexivo que supone el estudio literario, resultan en el encuentro de dos visiones sociales que deben ser vinculadas a fin de favorecer los procesos de aprendizaje.

Por lo anterior, las preocupaciones que le atañen a esta investigación son las de, por un lado, determinar cuál es el estado y las concepciones que se tiene sobre didáctica y *didáctica de la literatura* desde el discurso académico para, posteriormente, analizar el estado real de la *didáctica de la literatura* en ambientes escolares concretos. De otro lado, busca aportar a los docentes nuevas herramientas didácticas centradas en una *didáctica de la literatura* orientada en el *goce estético* de la obra literaria; separándola de esta manera, primero de los métodos historicistas de enseñanza, y segundo, rompiendo el paradigma de la instrumentalización de la *Literatura*.

Planteamiento del problema

La *didáctica de la Literatura* se presenta como un campo de debate y de reflexión que engloba problemas complejos. Primero, ¿qué tipo de relación existe entre la escritura, la lectura y la *Literatura* a la hora de aprender y enseñar ésta última, sin que se diluya como un medio más para otros fines educativos? Segundo, ¿el profesor ha de ser un animador o facilitador que recurre de métodos o estrategias pedagógicas para facilitar el aprendizaje de competencias históricas, sociológicas, psicológicas u otras a través del texto literario?, o por el contrario, ¿es una figura carismática que promueva la pasión y entusiasmo por la *Literatura* en sus estudiantes a través del contacto vivencial y directo con el texto literario?

Al tener como punto de partida las preguntas anteriores se puede llegar a afirmar que la *didáctica de la Literatura* supone nuevos retos de enseñanza, los cuales han de abordarse desde los discursos literarios y educativos. En este sentido, la *didáctica* responde al cómo desarrollar los procesos de enseñanza – aprendizaje, la labor del docente y el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, la respuesta al cómo enseñar determinados contenidos de manera general, e incluso estandarizada debe ser revaluada, pues para una enseñanza efectiva, en términos de aprendizaje y experiencia reales de conocimiento, es importante tener en cuenta el contexto y las necesidades particulares del sujeto didáctico, es decir, que la *didáctica* podría concebirse como un discurso que ofrece las estrategias pedagógicas para una adecuada enseñanza; sin embargo, ésta no responde a unas características universales y debe ser contextualizada al ambiente de aprendizaje concreto de cada estudiante.

Esta investigación inicialmente, se adentra en la tarea de analizar críticamente la estrategia pedagógica de la *secuencia didáctica* como mediación para la enseñanza de la *Literatura*, pues durante las últimas décadas esta estrategia de enseñanza se ha posicionado en los ámbitos educativos, por lo cual es pertinente desde el campo pedagógico y literario. En ese sentido, lo que se busca es estudiar en qué medida al implementar estas herramientas didácticas es frecuente caer en el error de tratar de enseñar *Literatura* a los estudiantes, o de otro lado, instrumentalizarla para favorecer otros procesos como los de lectura y escritura.

Por las anteriores consideraciones, es pertinente desarrollar una investigación en la cual se analice la forma en la que se aborda la *Literatura* en el aula, bien sea desde el ámbito de *la enseñanza de la Literatura* o de las concepciones didácticas que circulan alrededor de la *Literatura*, como pretexto para el aprendizaje. Sin duda esto solo se puede lograr a partir de la observación e implementación de estrategias didácticas que permitan determinar las maneras y los fines bajo los cuales se aborda la *Literatura* en los ámbitos educativos colombianos, para con ello y bajo la perspectiva crítico interpretativa, romper el paradigma instrumentalista que se le ha otorgado a la *Literatura* y esbozar los derroteros de una propuesta *estético didáctica* que permita el *goce literario*, por encima de cualquier consideración pedagógica.

Con el fin de corroborar el estado real de la *Literatura* y la concepción de *didáctica de la literatura* en los contextos educativos colombianos, durante ejercicio pedagógico, se llevó a cabo un proceso de ejecución y observación de la puesta en marcha de algunas *secuencias didácticas* dentro del marco de las clases de Español y proyectos de escritura con los estudiantes de dos instituciones educativas del

departamento de Cundinamarca. Con dicha implementación sale a luz la necesidad de un cambio en la forma como se concibe la *Literatura* dentro del aula y especialmente la manera en la que el docente está interpretando el discurso teórico de la *didáctica de la literatura*.

Con base en la observación de dichas prácticas pedagógicas que el grupo de investigación plantea la siguiente **pregunta de investigación**:

¿En qué medida el desarrollo e implementación de secuencias didácticas privilegia, por un lado, la instrumentalización de la Literatura, o de otro, orienta a los estudiantes al reconocimiento del goce estético de la obra literaria?

A partir del análisis de implementación de *secuencias didácticas* en el aula entorno a la enseñanza de la *Literatura*, el grupo de investigación busca:

- *Proponer una estrategia para la enseñanza de la Literatura que se aparte de la instrumentalización y que lleve a contemplar la obra literaria desde el goce estético.*

Para definir dicha estrategia para la enseñanza de la *Literatura* se define la siguiente ruta metodológica:

- *Comparar las prácticas pedagógicas entorno a la enseñanza de la Literatura en oposición a los planteamientos teóricos de la didáctica de la literatura relacionadas con el goce estético.*

Si bien, existe una serie de planteamientos que buscan fomentar el abordaje de la *Literatura* en los ambientes escolares, el discurso didáctico es interpretado e implementado de maneras y con objetivos diferentes en cada contexto pedagógico, por

ello es vital contrastar la visión teórica entorno a la *didáctica de la literatura* frente a las prácticas escolares. Para dicho fin, se llevó a cabo la implementación, observación y análisis de diferentes *secuencias didácticas* en dos ambientes escolares diferentes, que le permitieron al grupo de investigación, corroborar la manera en la que es interpretado el discurso didáctico.

Luego de analizar las diferentes posturas y visiones de la *Literatura* y su enseñanza en el aula, el grupo de investigación se propone

- *Definir las dimensiones del texto literario: el valor estético, el sentido y la postura crítica del lector a partir de referentes teóricos y críticos concretos para generar una propuesta direccionada al descubrimiento estético de la obra.*

Con el fin de establecer los derroteros para la formulación de una propuesta didáctica basada en el *goce estético* el grupo de investigación establece dos parámetros, por una lado el teórico, y de otro, las concepciones sobre enseñanza-aprendizaje de la *Literatura* desde el punto de vista de los sujetos didácticos y los mediadores. Para ello, se llevaron a cabo una serie de entrevistas a docentes de estudios superiores expertos de didáctica y literatura, a docentes de educación básica secundaria, editores y estudiantes; quienes con sus experiencias y expectativas frente a la *Literatura* y su rol como lectores, ofrecieron puntos claves sobre la experiencia estética. Además se toman diferentes como referentes teóricos autores como Iser y Jauss, quienes respaldan sus postulados una *didáctica de la literatura* basada en la experiencia individual de lectura.

Finalmente a través de la propuesta se busca promover espacios diferenciadores en los que la *Literatura* abandone el papel de mediadora entre el conocimiento y el lenguaje, para posicionarse como una manifestación artística, que merece de un espacio único que favorezca el encuentro individual del lector con la obra literaria. Por ello se requiere:

- *Generar espacios en el aula en el que se inicie un camino hacia la recuperación de la Literatura, no como medio para la enseñanza sino como un fin de la misma.*

Cabe señalar la pertinencia del proyecto de investigación, ya que el abordaje de la *Literatura* es un tema que atañe, no solo a los docentes de educación básica, sino a otras entidades educativas que buscan posicionarla en los ambientes escolares. Es por ello que, el estudio y análisis sobre la *enseñanza* de la *Literatura* ha cobrado fuerza en años recientes, tanto por parte de instituciones de educación superior, como de investigadores y docentes de distintos niveles educativos¹. Alrededor de este tema se

¹ Caicedo Palacios, Adolfo (2006) “*Estado del arte del área de literatura en Bogotá D.C.*”. Alcaldía de Bogotá D. C, Bogotá sin indiferencia; Jesús Martín-Barbero (1994). *Libros y medios: nuevos modos de leer*, Mito o Realidad del Libro, Cerlalc- Colcultura-Aseuc, Bogotá, p. 209; Ordóñez, Montserrat (1990) *Investigación y literatura*; Jurado. Fabio. (1998). *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*; Colomer, Teresa.(2001) . *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura. Buenos Aires: IRA; Alzate P. María Victoria. *Dos perspectivas en la didáctica de la literatura*. Revista de ciencias humanas. Pereira: UTP, en el 2002; García Galiano, Ángel. (2004) *Didáctica de la literatura*. En *Revista: deliteratura*, ISSN 0211-3325, N° 326.; Garrido, Miguel Ángel. (2004) *Nueva introducción la teoría literaria*. Madrid: Síntesis; Corral, Fortino (2004) *El concepto de la literatura en los manuales de enseñanza*. Connotas. En: *Revista de crítica y teoría literaria*. Vol. III. Hermosillo: UNISON; Aguirre Moreno, Joaquín. *La enseñanza de la literatura y las nuevas tecnologías de la Información*; Henríquez Ureña, Camila. *La enseñanza de la literatura*: Lomas, Carlos. *La educación literaria en la enseñanza obligatoria*; Sánchez Corra, Luís. (2003). *Didáctica*

han organizado foros, se han publicado artículos y ensayos, se han presentado tesis, que hacen hincapié en el papel de la enseñanza de la *Literatura* en el aula², exhortando al replanteamiento de la labor del docente de *Literatura*. Sin embargo, los bajos índices de lectura, la aversión de los jóvenes hacia ésta y la preocupación e interés del docente, muestran que hay mucho trabajo por realizar en cuanto al estudio, investigación y diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el abordaje de la *obra literaria en la escuela*.

de la literatura: relaciones entre el sujeto y el discurso; Mendoza Fillola, Antonio (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación, S.A. Madrid.

² “Hacia fines de 1999 se organizó la reunión de un grupo de expertos que elaboró un documento guía de las políticas del Ministerio de Cultura en materia del sector literario, bajo el título *Memorias de la Comisión de Expertos para el sector literario de Colombia*. Dicha Comisión estaba conformada por representantes de la academia, del sector editorial, de la gestión cultural y de un par internacional¹ de México: Juan Gustavo Cobo Borda, J. Eduardo Jaramillo-Zuluaga, Patricia Miranda, Hubert Poppel, Argentina Rodríguez, Doris Amparo Pérez y Oscar Torres Duque. La Comisión se proponía consolidar el área literaria tanto en el interior mismo del Ministerio como enfocar su papel frente al país, tras reconocer su importancia como uno de los aspectos culturales fundamentales en el proceso de “construcción de nación, en identidad (o identidades) y en reconstrucción del tejido social” En: Caicedo, A. (2006). *Estado del arte del área de literatura en Bogotá D.C.* p. 28. *Crítica literaria en Colombia: retos y perspectivas*. En Revista *Poligramas*, 16, Universidad del Valle, pp.43-50. Este artículo forma parte de las *Memorias del Primer Seminario Internacional de Crítica Literaria* que tuvo lugar en la ciudad de Manizales entre el 17 y el 19 de marzo de 1999.

Ordoñez Montserrat, (2001). *I Foro internacional de Reflexión UNEDA para Creadores y Profesores de Literatura*. VV. AA., (2001). *Escritores y profesores de literatura. I Foro Internacional de Reflexión UNEDA para Creadores y Profesores de Literatura, ponencias*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Plaza y Janés; Jaramillo, Bernardo, (2001). ¿Dónde están los lectores en Colombia?. En: *Fundalectura, Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia*, Bgóa, Fundalectura.

Fajardo V. Diógenes, (2002). *Coleccionista de nubes: ensayos sobre literatura colombiana*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo; Encuentro de Nuevos Narradores de América Latina y España. (2003). *propuestas literarias en el marco de las nuevas tecnologías de la información*, Bogotá, Convenio Andrés Bello. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, (2003). *Bitácora de los talleres literarios en Colombia*. Bogotá, Imprenta Nacional.

Otro hecho que se destaca de las reflexiones con relación a la enseñanza de la *Literatura* es la de promover en los estudiantes procesos de reflexión, cuestionamiento y autocuestionamiento, lo que implica que desde la escuela se piense en el replanteamiento de la concepción tradicional de la enseñanza de la *Literatura*. Cabe destacar que, teóricamente, el docente concibe la *Literatura* como un lenguaje donde se rompen los esquemas establecidos, para abrirse a otras perspectivas, otras ópticas desde las cuales puede observar el mundo, desplazándolo frente a la monotonía, la rigidez o formalidad del lenguaje y de la vida misma.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que lo que se debe sugerir con relación al abordaje de la *Literatura* en los ámbitos académicos es la creatividad y la formulación de derroteros que busquen diluir el paradigma de la enseñanza formal de la *Literatura* para encaminar los procesos lectores hacia el descubrimiento del goce literario; éste último entendido no como la actividad de lectura indiscriminada en el que desde esta perspectiva, todo tipo de texto e interpretación es válido, sino como un proceso de descubrimiento y redescubrimiento de la obra y por la obra de otras voces, historias, ideologías etc., que enriquecen el acervo literario y las construcciones mentales del lector.

Con relación a las preocupaciones de la escuela sobre los procesos de lectura y escritura, se analizan posturas como las de Colomer (2010) en las que la autora cuestiona la concepción de la enseñanza de la *Literatura* como transmisión de saberes y conocimientos sobre la historia literaria. Colomer afirma que la valoración artística de la obra literaria ha estado históricamente condicionada y por factores extraliterarios los estudiantes se les impone recordar lo que han leído u oído sobre las obras sin

necesidad de adentrarse en su lectura. Por ello, Colomer propone la lectura de textos junto al aprendizaje de mecanismos que lleve a encontrar su propia interpretación del texto, en lugar de aprender valoraciones ideológicas, sociales o religiosas dadas sobre los textos. Además, pugna por una lectura libre que permita a los estudiantes crear su propio horizonte de expectativas con relación a los textos.

De otro lado, desde la perspectiva de Carlos Lomas (2015) se reafirma la idea de la enseñanza de la *Literatura* a través de la historia. El autor indica que el desacuerdo en las estrategias tradicionales de la enseñanza se debe tal vez a las formas en las que se han entendido los contenidos de la *Literatura* a lo largo del tiempo. Con el fin de aclarar estos contenidos, Lomas distingue cuatro etapas de historia de la *Literatura*: 1) Desde fines de la Edad Media hasta el siglo XIX se formó a las generaciones en el arte de la educación. La retórica en su calidad de arte del discurso, educaba en el uso adecuado del texto y los clásicos grecolatinos suministraban los modos del “buen decir” y del “buen escribir”. 2) El siglo XIX formaba a las personas a través de la *Literatura*, como si esta fuera un espejo diáfano de la vida cotidiana de los pueblos y de las ideologías emergentes de las nuevas nacionalidades. 3) En el siglo XX, a partir de la década de los sesenta, se abre paso a la idea de orientar la educación literaria a la adquisición de hábitos de lectura y la formación de lectores competentes. 4) desde los años ochenta hasta entradas las dos primeras décadas del siglo XXI, el texto literario aparece como un tipo específico de uso comunicativo. Aquí la educación literaria pone el acento en la construcción escolar de hábitos lectores, promoviendo la idea de la lectura por la lectura, es decir, el abordaje de un número indiscriminado de textos que llevarán al lector a disfrutar de la lectura

como una práctica formativa. Lo anterior contribuye a la configuración de un *corpus de lectura* escolar que atiende por un lado a las necesidades educativas de la época y de otro a las tendencias, por un lado educativas, y de otro, culturales³.

Como se puede apreciar en este recorrido del abordaje de la *Literatura* en la escuela, existe una real y profunda preocupación en el ámbito de la enseñanza de ésta, se señalan errores, se cuestionan métodos, se reflexionan modelos, y en menor grado se proponen estrategias didácticas que buscando romper métodos tradicionales que ayuden a lograr los objetivos trazados en sus investigaciones y reflexiones.

³ Según Pedro Cerillo, en *Educación literaria y canon escolar de lecturas*, Gobierno de España Ministerio de Educación, extraído de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005.pdf> el 16 de mayo de 2016. En la educación la *competencia literaria* no es una capacidad innata del individuo, sino que se llega a adquirir con el aprendizaje. “*Todo canon debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter histórico, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir, textos clásicos. En todo canon deben figurar obras que reflejen la sociedad y el pensamiento de su época, con elevada calidad literaria, que representen emociones, sentimientos y actitudes de épocas, de tiempos y de fronteras*”. De allí que durante las diferentes décadas las tendencias de lectura escolar fluctúen de acuerdo a las necesidades escolares, las tendencias y los panoramas culturales. Por ello en Colombia el corpus de lectura escolar ha variado. Por ejemplo durante la década de los 80 las lecturas escolares estaban marcadas por un carácter social, obras literarias en las que se relataba de forma veraz la realidad social del país y de destacaban conflictos, como la violencia y la pobreza además de los rasgos culturales. El corpus giraba en torno a autores como: Gabriel García Márquez, Eduardo Caballero Calderón, Manuel Mejía Vallejo. (En: Cobo Borda, Juan Gustavo. *Poesía y novela de Colombia en la década del 80* Extraído de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/colhoy/colo10.htm>) Por otro parte, durante la década de los 90 las lecturas escolares giraron bajo dos ejes. De una lado el creciente interés por la *Literatura* universal centrada en los dilemas existenciales, con autores como Horacio Quiroga y Franz Kafka. Además de lecturas dirigidas a crónicas y relatos de problemas sociales a través de relatos sobre el narcotráfico, con especial interés sobre Pablo Escobar y novelas del sicariato. Por último en las primeras décadas del siglo XXI las prácticas escolares giran en un corpus similar al de las dos décadas precedentes, sin embargo, también hay una latente e importante presencia de nuevas tendencias literarias, que atraen a los jóvenes, sagas que giran en torno a lo fantástico, medieval y el vampirismo como por ejemplo, *El señor de los años*, *El Hobbit*, *Harry Potter*, *Crepúsculo* y la *literatura* distópica con sagas como *Los juegos del hambre* y *Divergente*.

De las reflexiones anteriores se puede inferir que el acercamiento a la competencia literaria puede estar inscrito en el enfoque de la intertextualidad⁴ que permita reconocer en la *Literatura* los diversos discursos que en ella subyacen. Esta mirada de la *Literatura* busca apartarse de las tendencias que, por una parte, convierten la exploración literaria en un acercamiento a fragmentos de obras que aparecen en el espacio escolar como herramienta para acercarse a lo lingüístico, y por otro lado, generan la aproximación a la *Literatura* como un lugar de enseñanza de valores, en el que se pierde la claridad sobre cuáles son los mínimos conocimientos alrededor del ámbito literario que debe tener un estudiante, una vez terminada la educación básica secundaria.

En este punto cabe destacar que el desarrollo de la competencia literaria en la escuela, implicaría la construcción de un saber literario a partir de la experiencia de lectura de las obras; una lectura, que aborde diferentes niveles de análisis (el literal, el inferencial y el crítico intertextual), para que de esta manera el estudiante logre hacer

⁴ La intertextualidad entendida desde la visión de Gérard Genette en su texto *Palimpsestos, Literatura en segundo grado* (1989) se refiere al palimpsesto como el sentido encubierto y plural que se remite al significado que cierta palabra o texto que evoca otras significaciones referida en otras obras, discursos o contextos que le permiten establecer relaciones de proximidad y remitirse a textos anteriores y/o posteriores, lo que Genette denomina “*transtextualidad*” la cual se ve tipificada en 5 niveles. 1) “*architextualidad*” se refiere al relación entre los textos desde su dimensión estructural (géneros literarios, tipos de discurso y modos de enunciación) 2) “*paratextualidad*” es la relación de un texto con otro a través de paratextos. 3) “*metatextualidad*” establece una relación que une de manera directa al texto con otro que comenta, 4) “*intertextualidad*” se refiere a la presencia parcial de un fragmento o idea textual que remite a un texto anterior, evento o ideología, 5) “*hipertextualidad*” que se refiere a las relaciones globales entre textos literarios, a partir de un corpus de textos previos. En: Quintana Docio, Francisco. *Intertextualidad genética y lectura palimpséstica*. Colegio Universitario de Burgos. Recuperado en línea el 17 de mayo de 2016 en: file:///C:/Users/sind_/Downloads/Dialnet-IntertextualidadGeneticaYLecturaPalimpsestica-136146.pdf.

interpretaciones de los textos,⁵ lo que implica, romper la idea tradicional de la enseñanza de la *Literatura* como un saber disciplinar ligado a lo histórico y a lo memorístico.

En esta medida el papel del profesor en la enseñanza de la *Literatura* implica en sí mismo una formación como lector, pues solo el maestro que cuente con un conocimiento directo de un buen número de obras literarias y se asuma como un lector crítico de las mismas, podrá hacer propuestas de lectura que contengan criterios como la pertinencia, el valor estético de las mismas, la estructuración narrativa, los diversos discursos presentes en ella, así como también motivar a su auditorio por medio de la persuasión, la interrogación y el placer mismo que en su vida provoca la lectura.

El texto literario puesto en discusión a la luz de las relaciones que en él pueda establecer y rastrear el lector, es el que permite la configuración de su sentido. En esta medida, abre la posibilidad de que circulen textos diversos que lo complementen, además de ampliar la mirada sobre la lectura que de allí se realiza. También esta construcción de sentido en el campo literario está ligada a reconocer en la obra literaria

⁵ Según el Ministerio de Educación Nacional “Nos referimos entonces al estudio de la *literatura* no como acumulación de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, etcétera, sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica. Las teorías sobre el lenguaje (historia de la lengua, lingüística estructural, psico-lingüística, sociolingüística, texto-lingüística, análisis del discurso) y las teorías literarias (estética literaria, sociología de la *literatura*, semiótica, retórica, versología, hermenéutica) constituyen las dos dimensiones de la formación de los docentes en esta área. Complementariamente, y por las condiciones mismas de los objetos de estudio (de la lingüística y de la teoría literaria), se espera un acercamiento mínimo a otras disciplinas humanísticas que pudiesen ayudar a la comprensión de los objetos en mención. La filosofía, la historia y el psicoanálisis, por ejemplo, coadyuvan no sólo en el análisis literario sino también en la reflexión sobre el fenómeno de la comunicación verbal. Es sobre la base del dominio conceptual y teórico de estas dos dimensiones que el docente ha de optar por la selección de las categorías más pertinentes y por las estrategias pedagógicas más adecuadas para su recontextualización, De allí la importancia del dominio disciplinario (en los dos campos señalados) en los docentes, cuyo quehacer podríamos tipificar ayudándonos de las observaciones en el aula”. Extraído de: <http://estandaresbasicos.blogspot.com.co/2015/12/un-eje-referido-los-procesos-culturales.html>. Mayo 5 de 2016

otras obras y otros textos. De otro lado, el concepto de originalidad en la *Literatura* es relativo, si se tiene en cuenta que toda buena obra literaria remite a otra o a muchas otras; así todo discurso evoca otro discurso. De ahí que el estudiante que lee un buen libro de ciencia ficción, relaciona y reconoce en éste, discursos científicos, películas que ha visto, explicaciones mitológicas y otra serie de saberes que hacen parte de su “enciclopedia”⁶. En esta medida, cada relación textual e intertextual que pueda llegar a establecer el estudiante entre el texto literario que lee, su realidad y otras realidades, se configura en la integración de diferentes discursos, su deconstrucción y reconstrucción, que finalmente constituyen las dimensiones del papel del lector.

De las manifestaciones del lenguaje, la *Literatura* es la que más se acerca a la vida misma, en la medida en que es creación de mundos posibles: mundos afectivos, llenos de conflictos y soluciones; mundos habitados por personajes fantásticos e imaginarios con los cuales los estudiantes pueden identificarse; personajes que expresan sentimientos similares a los que el niño experimenta, que viven aventuras

⁶ Según Umberto Eco en su libro *Cultura y semiótica* define la noción de “enciclopedia” como aquella que comprende las indefinidas maneras en que la sociedad produce semiosis para los diversos términos que usa. Como las enciclopedias dependen de los contextos y circunstancias para generar interpretaciones, estas son siempre variables, abiertas, incompletas y locales. Eco define cuatro tipos de enciclopedia máxima, media, especializada e individual, que comprenden sistemas semióticos interconectados en forma dinámica por mecanismos de filtro tales como el olvido o la censura, entre otros. La enciclopedia máxima es el sistema mayor que registra las significaciones culturales y su existencia sólo representa una idea reguladora del proceso semiótico. La enciclopedia media consiste en la información de una cultura de la que pueden participar los saberes enciclopédicos individuales. Por otra parte, la enciclopedia especializada corresponde a los conocimientos que recopilan distintas áreas de dominio cultural. Señala que las enciclopedias medias o especializadas cancelan el exceso de información, no la transmiten o revelan como una forma de mantenerse y proteger la memoria de una cultural. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132011000200013&script=sci_arttext, extraído el 16 de mayo de 2016

que se asemejan a sus deseos y a sus sueños. La *Literatura*, además, está hecha con esa materialidad del lenguaje que transporta sensaciones, sentimientos, apelando no solamente a las estructuras cognitivas del lector, sino sobre todo, a su emotividad. La *Literatura* le habla a la interioridad del lector, permitiéndole relacionarla con sus sentidos más recónditos, los más íntimos y personales. De allí la necesidad que el maestro permita que el encuentro de los niños con los libros y con la palabra sea placentero, lúdico, significativo, además de poner al alcance de los niños, textos atractivos, de su interés, que les hablen de su interioridad, de sus necesidades, de sus deseos, para de esta manera contribuir a que desarrollen una relación personal y selectiva con la lectura.

Al ser éste el motivo de preocupación de los docentes y partiendo de la idea que en los últimos años han surgido diferentes herramientas para la enseñanza de la *Literatura*, esta investigación inicialmente, se adentra en la tarea de analizar críticamente la *secuencia didáctica* como estrategia para la enseñanza de la *Literatura*, pues durante las últimas décadas esta estrategia de enseñanza se ha posicionado en los ámbitos educativos, por lo cual es pertinente desde el campo pedagógico y literario, estudiar en qué medida al implementar estas herramientas didácticas es frecuente caer en el error de tratar de enseñar *Literatura* a los estudiantes, o de otro lado, instrumentalizarla para favorecer otros procesos como los de lectura y escritura.

Por las anteriores consideraciones, es pertinente desarrollar una investigación en la cual se analice la forma en la que se aborda la *Literatura* en el aula, bien sea desde el ámbito de *la enseñanza de la literatura* o de las concepciones didácticas que circulan alrededor de la *Literatura*, como pretexto para el aprendizaje. Sin duda esto

solo se puede lograr a partir de la observación e implementación de estrategias didácticas que permitan determinar las maneras y los fines bajo los cuales se aborda la *Literatura* en los ámbitos educativos colombianos, para con ello y bajo la perspectiva crítico interpretativa, romper el paradigma instrumentalista que se le ha otorgado a la *Literatura* y esbozar los derroteros de una propuesta *estético didáctica* que permita el *goce literario*, por encima de cualquier consideración pedagógica.

Se puede considerar de manera aislada que el problema al que se enfrenta la educación literaria en Colombia es la ausencia de lectura literaria desde el goce de la misma, pues se ha caído en la reducción de la *Literatura* al proyectarla como herramienta para el fomento y desarrollo de habilidades comunicativas, o como pretexto para acceder a otros discursos disciplinares, lo que trae como consecuencia en el estudiantado un desinterés generalizado en lo que a actividades de enseñanza-aprendizaje se refiere, y cuyo lamentable resultado va más allá del fracaso escolar en el área de Lengua Castellana y *Literatura*, extendiéndose como una epidemia desde los centros de enseñanza, hasta todos los rincones y estratos de una sociedad cada vez más inculta, menos preparada y peligrosamente satisfecha de su ignorancia.

El origen de este problema no radica en un único elemento, sino en una pluralidad de causas y factores que se han combinado para producir una profunda transformación en el contexto educativo del estudiantado, desembocando en un clima de permisividad, pasividad y desmotivación que ha resultado fatal para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por esto, lo que debe buscar el docente de *Literatura* es romper el paradigma que se crea alrededor de ésta, pues en muchas de las instituciones educativas se sigue

considerando la *Literatura* como un simple ejercicio de lectura que se logra a partir de actividades mecánicas y repetitivas, y no como procesos de pensamiento que permiten la construcción de sentido de la realidad y transforman constantemente los esquemas de conocimiento del ser humano. Detrás de esas prácticas subsisten concepciones que, aunque no están explícitas, ni muchas veces son conocidas por los docentes, son las que sustentan no sólo los métodos tradicionales de enseñanza de la *Literatura*, sino también las relaciones con el conocimiento y la información a través del lenguaje en todas las áreas y en todos los niveles de la educación escolar. De allí que haya una creciente necesidad de poner al niño en contacto con diversos textos, tanto funcionales como placenteros y estéticos, para generar situaciones de aprendizaje en que la *Literatura* sea esencial.

Por ello, es indispensable des-instrumentalizar la lectura para ir al encuentro de experiencias afectivas, lúdicas y placenteras en la que la *Literatura* sea el fin a través del cual el niños acceda a experiencias parecidas a la vida misma. No obstante, en las instituciones educativas y en la práctica docente, la realidad que se vive es la de la *instrumentalización* de la *Literatura* en el afán académico de fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

Con base en lo anterior y con el fin de romper el paradigma instrumentista que se cierne sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la *Literatura*, el trabajo se encuentra soportado en dos pilares teóricos que se presenta a lo largo del trabajo, en la primera parte, Capítulo I, se abordan los referentes teóricos sobre la didáctica y la *didáctica de la literatura*. Para empezar a conceptualizar sobre la didáctica se toma como referente de Camilloni, A (2007) quien parte de la idea fundamental que la

didáctica es la encargada de enriquecer y profundizar los aprendizajes significativos en los estudiantes, y por ello, cada disciplina debe asumir una didáctica propia que permita partir de las necesidades reales de los estudiantes. La autora resalta la necesidad sobre como el docente además de conocer la teoría, es quien debe permitirle al estudiante hacer procesos de comprensión a través de espacios creativos. Los planteamientos de Camilloni resultan pertinentes para la propuesta de investigación en la medida en que resalta la necesidad de una didáctica particular para cada campo del conocimiento lo que lleva al maestro a la necesidad de diferenciar entre la didáctica de la lectura, la escritura y la *Literatura*.

Con relación a la didáctica de la lectura, Cesar Vásquez (2000) presenta un horizonte alentador hacia la lectura como una práctica comunicativa esencial. Tiene en cuenta a la hora de abordar los procesos de lectura las teorías lingüísticas estructurales de Ferdinand de Saussure. De esta forma la lectura no solo está inmersa en un goce placentero sino que por el contrario ejerce un rigor científico al ser abordada desde estas teorías saussureanas. Partiendo de este ejercicio teórico se abren las puertas a la construcción de propuestas metodológicas y conceptuales que permitan el acercamiento a la lectura.

De otro lado, Ciro Páez (2001) presenta en sus postulados parámetros para concebir una didáctica de la lectura y la escritura a partir de los planteamientos de Jakobson y las funciones comunicativas como ejes fundamentales en los procesos de aprendizaje de la lectura; para el autor pensar la lectura y la escritura desde las funciones comunicativas permitirá un acercamiento y comprensión más clara para el lector. Además, considera indispensable que cada texto establezca una cercana

relación entre la forma y el contenido, ya que la forma de escritura interviene de forma directa en la comprensión e interpretación del texto.

En la misma línea de la didáctica de la lectura y la escritura se ubica a María Amaya (2000), quien parte del concepto del “escritor competente”, para lo cual señala uno a uno los elementos que se debe tener en cuenta a la hora de escribir, a saber: la tipografía, las imágenes y la distribución del texto. También menciona que para ser un “escritor competente” se requiere el dominio de diferentes dimensiones, entre ellas la comunicativa, la gráfica y la gramatical. Esta autora plantea una serie de estrategias que deben ser tenidas en cuenta a la hora de acercar al aprendiz-escritor a la construcción de un texto en general.

La importancia de estudiar y tomar como referentes a estos tres autores (Vásquez, Páez y Amaya) radica en que dan los indicios para comprender la relevancia de desarrollar competencias de lectura y escritura, generando estrategias propias para potenciar y mejorar dichas habilidades, diferenciándolas al mismo tiempo, de la *didáctica de la literatura*, que si bien requiere de habilidades concretas de lectura, demanda de otros mecanismos para su abordaje, comprensión y estudio. Es por ello que para definir y determinar las bases del discurso de la *didáctica de la literatura* el grupo de investigación tiene en cuenta diferentes postulados que apuntan al proceso de enseñanza- aprendizaje de la *Literatura* desde diferentes frentes.

Para empezar el análisis sobre los enfoques y objetivos de la *didáctica de la literatura* se hace fundamental abordar la reflexión de María Victoria Alzate Piedrahita (2000), quien asegura que la *Literatura* fue subordinada a la enseñanza de la lectura y la escritura, se ha tomado como medio o pretexto para fortalecer competencias lectoras

y escritoras, dejando de lado su función su verdadero sentido. La autora realiza una crítica a la enseñanza de la *Literatura*, en la cual afirma que la *Literatura* ha sido instrumentalizada y dirigida a fortalecer otros campos comunicativos más que a definir su propia esencia, es decir, la *Literatura* ha perdido su verdadero sentido en la escuela. Dicho postulado se corrobora a lo largo de la propuesta de investigación a partir del análisis de implementación de estrategias pedagógicas como la *secuencia didáctica* que arrojan como resultado que la *Literatura* en el aula es percibida como una herramienta para favorecer otros aprendizajes.

En el amplio escenario de la *didáctica de la literatura* se retoman ciertos autores para apoyar la propuesta investigativa, entre éstos, Teresa Colomer (2005), quien se encarga de reflexionar acerca de la enseñanzas de la *Literatura* y como ésta se halla actualmente ante el reto de crear una nueva consideración más sólida de la educación literaria que responda a un compromiso integral sobre la función que la *Literatura* debe cumplir en la formación de los ciudadanos.

Además, se tiene en cuenta el rastreo teórico presentado por Altamirano (2013), quien complementa que la *didáctica de la literatura* se debe consolidar bajos dos parámetros fundamentales a saber: 1) el contagio de la *Literatura*, 2) la enseñanza de la *Literatura*. En primer lugar, el contagio de la *Literatura* está soportado en la perspectiva psicológica del arte y la educación estética. Para Altamirano la *Literatura* está dirigida a que el lector tenga un encuentro directo y personal con el texto literario a partir del *goce estético*, el cual se fundamenta en la forma en la que el lector encuentra los canales comunicativos del autor para interpretarlos como un conocimiento sensitivo.

De otro lado, Fernando Lázaro Carreter (s.f), propone abordar la *Literatura* en el ámbito escolar, a partir de la promoción de la lectura de textos literarios u otro tipo de textos, atendiendo a las necesidades e intereses del lector, es decir que el punto de partida es el panorama escolar, el contexto y sus necesidades, para de esta manera favorecer los espacios de lectura que posteriormente ganaran un reconocimiento estético y como fuente de conocimiento.

Daniel Cassany (1997), por otra parte, propone tres enfoques lingüísticos propios para la enseñanza de la lectura y la escritura: el lingüístico, el psicolingüístico y el sociolingüístico. Cassany afirma que la *Literatura* es una fuente de disfrute de conocimientos a través de una mirada estética, de juego con el lenguaje, de valoración de aspectos verbales en circunstancias concretas y debe respetarse desde esta perspectiva. Por último, las concepciones de la *didáctica de la Literatura*, propone Gustavo Bombini (2001), quien señala dos líneas de indagación: una dirigida a lo que se entiende por *Literatura* en el ámbito de la escuela y la otra relacionada con los modos de su enseñanza y de su aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta de investigación no solo busca problematizar la *didáctica de la literatura*, sino aquellas herramientas o estrategias usadas en el aula, como por ejemplo la *secuencia didáctica*. Por ello, para hacer un acercamiento a éstas su estructura e intenciones pedagógicas se toma como referente a Ana Camps; quien es considera la precursora y encargada de posicionar las *secuencias didácticas* como estrategia pedagógica para lograr acercar a los estudiantes a las prácticas de la escritura, la lectura y la *Literatura*. Es a parir de la *secuencias didácticas* que se observa la falta de un abordaje estético a la hora de

analizar, interpretar, valorar y disfrutar una obra literaria, por eso el aporte de esta propuesta investigativa es involucrar al estudiantes a través de la estética de la recepción a ver la *Literatura* desde otra óptica, desde el goce que genera tener una obra en las manos hasta las múltiples interpretaciones que se le pueden dar al texto partiendo de la experiencia del lector.

Posterior al análisis y comparación de la teoría didáctica sobre la *Literatura* y las experiencia de aula a partir de la estrategia de *Secuencias didácticas*; el grupo de investigación busca proponer un discurso didáctico orientado hacia el *goce estético*, para ello toma como referentes los planteamientos de Iser, Jauss y Bathes; quienes ofrecerán el andamiaje teórico de la propuesta, que además, se reforzará a partir de la construcción de saberes basados en las experiencias reales de docentes, estudiantes y editores frente a la *Literatura* y la *didáctica de la literatura*.

En primer lugar Wolfgang Iser (1993), propone que la obra literaria está compuesta por dos polos, un polo artístico y un polo estético. El polo artístico se encuentra relacionado con el autor, su contexto e ideologías implícitas en el texto. Con relación al plano estético, Iser se refiere al lector, su contexto, ideologías y cultura, interpretadas desde el texto y hacia el texto. El autor además plantea la necesidad de reformular en los procesos de interpretación, que si bien necesitarán de algunas claves históricas o contextuales, no son el fin sino los derroteros para que desde la experiencia individual el lector descubra las intenciones de la obra; la relación que establece el lector desde su experiencia y los factores de su entorno que median con la obra, ya que estos se vuelven valores determinantes para designar el sentido de ella.

El segundo referente teórico en el cual está basada la propuesta de investigación es el planteamiento de Hans Robert Jauss (1986), con su teórica de la estética Literaria, en ella el autor propone orientar al lector a una experiencia *estética- racional*, denominada así, ya que no solo es una experiencia subjetiva, sino una experiencia lógica de interpretación, a través de tres funciones (*poesis*, *aisthesis* y *katharsis*) a partir de la exploración de estas tres dimensiones de la experiencia lectora, el lector puede explorar la obra desde el contexto del autor, la obra y la historia, para luego interiorizarla y replicarla en su contexto de lectura y vida; es decir, que se genera el encuentro con la intención del autor y el efecto de la obra en la experiencia individual del lector.

De otro lado, se toman como referente los planteamientos de Roland Barthes (1980), quien presenta el relato como un todo, ya que en el relato todas las unidades son funcionales, todas entran en correlación con otras unidades o con el conjunto de la obra, que se convierten en la base para la interpretación, pues a partir de la descomposición del texto en lexías, el lector tiene la posibilidad de analizarlo desde las dimensiones funcionales y trasladarlas a su contexto de lectura, permitiendo de este modo llevar la obra a planos concretos de comprensión.

Con relación al planteamiento metodológico, en el capítulo II, se hace una breve conceptualización sobre la secuencia didáctica, desde Ana Camps y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el contexto escolar público y privado. Con el fin de corroborar el estado real de la *Literatura* y la concepción de *didáctica de la literatura* en los contextos educativos colombianos, durante el ejercicio docente se llevó a cabo un proceso de ejecución y observación de la puesta en marcha de algunas *secuencias*

didácticas dentro del marco de las clases de Español y proyectos de escritura con los estudiantes de dos instituciones educativas del departamento de Cundinamarca. Con dicha implementación sale a luz la necesidad de un cambio en la forma como se concibe la *Literatura* dentro del aula y especialmente la manera en la que el docente está interpretando el discurso teórico de la didáctica de la *Literatura*. El análisis de dichas propuestas lleva al grupo de investigación a determinar como conclusión el carácter instrumental de la *Literatura* en el aula y da pie para la formulación de una propuesta didáctica basada en el *goce estético*.

CAPÍTULO I

ESTADO DEL ARTE: LA LITERATURA EN LA ESCUELA

1.1 Sobre la didáctica de la lectura, la escritura y la literatura

En muchas ocasiones cuando se escucha la palabra *didáctica* en el contexto educativo, ésta se relaciona inmediatamente con la lúdica y con los juegos que se pueden desarrollar en torno a una temática dentro de un aula de clases. Sin embargo, la labor del maestro actualmente es romper ese concepto errado que se ha formado frente a la *didáctica* para mostrar el verdadero sentido y enfoque de ésta. Para ello, es necesario partir de la idea fundamentada que la *didáctica* se encamina al hecho de favorecer los aprendizajes significativos y profundos, que están vinculados a la realidad del estudiante y que al mismo tiempo está orientada a la enseñanza de una disciplina, es decir, que cada disciplina asume una *didáctica* diferente que facilite la adquisición de conceptos y prácticas propias de cada área de estudio. (Camilloni, 2007, p. 63)

En las últimas cuatro décadas se han desarrollado diferentes teorías alrededor de la didáctica, que de una u otra forma, han contribuido al posicionamiento de ésta en los ámbitos educativos y que cada día toma más fuerza. No obstante, esta teoría didáctica toma sentido en la medida en la que los docentes realmente estén

comprometidos a estudiar, interiorizar y llevar a la práctica, dentro de sus espacios pedagógicos, dichas teorías, puesto que el hecho de conocer la teoría implica que el docente haga procesos de comprensión, además de generar propuestas innovadoras, creativas que impacten y generen espacios de conocimiento en el aula, pero siempre atendiendo a su labor social, ligada a las necesidades inmediatas de la comunidad educativa en la que se desempeña. Adicionalmente, el docente puede procurar generar estrategias de cómo facilitar proceso de aprendizaje y cómo evaluar las competencias con base en las particularidades de cada estudiante.

Por otro lado, la didáctica es fluctuante, ya que cambia según la visión de cada docente y de cómo ésta es llevada al aula. Camilloni (2007), distingue tres clases de didáctica: *la didáctica pseudoerudita*, *la didáctica erudita* y *la didáctica como disciplina teórica* (p. 21). Para la autora, la primera carece de bases teóricas, experimenta constantes cambios, pues tiende a la renovación de teorías y prácticas conforme nacen y renacen, lo que supone que le resta validez disciplinaria a la didáctica. Por otra parte, *la didáctica erudita* está encaminada a la acción de la enseñanza y la pedagogía. Finalmente, *la didáctica* entendida como una *disciplina teórica*, pretende dar respuesta al objetivo de la enseñanza por medio de enfoques, métodos y normas para facilitar y propiciar ambientes confortables, eficaces y eficientes para la enseñanza desde la práctica.

La teoría de la didáctica parte de diferentes variables, relaciones y componentes que se evidencian en los contextos educativos, los cuales son vitales para dar respuesta al objetivo de la enseñanza; de la misma forma, esta teoría implica, como se dijo anteriormente, que cada disciplina comprenda y ponga en práctica *la teoría*

didáctica a favor de los recursos y necesidades específicas vislumbradas dentro de su campo formativo. Adicionalmente la *teoría didáctica* busca afrontar problemas cotidianos tales como las relaciones entre desarrollo - enseñanza - aprendizaje, cómo éstas influyen en los procesos dentro del aula y cómo desde la *didáctica* se debe buscar encaminar las temáticas, los métodos, las actividades para favorecer y unificar las tres variables, para así optimizar los procesos educativos - formativo. Es decir, que la *didáctica* tiene como fin formar seres integrales, con capacidad de vivir en sociedad y ser útil para la misma a través de la práctica contextualizada de conocimientos; por ello la *didáctica* debe ocuparse de crear ambientes favorables de aprendizaje en él que el educando logre establecer relaciones entre el conocimiento y la realidad.

De otra parte, es importante tener en cuenta que el discurso didáctico aunque es teórico, como ya se mencionó, está orientado a la práctica, entonces, presupone que el docente lo debe conocer, comprender, interpretar y ejecutar atendiendo a un sentido social guiado hacia la mejora y el cumplimiento de la política educativa. En esta medida se debe constituir una triada didáctica, docente-estudiante-escuela, en donde el docente actúe como sujeto de la enseñanza, el estudiante como sujeto de aprendizaje y la escuela brinde el modelo de enseñanza apropiado a las necesidades del estudiante.

De la estrecha relación y coherencia entre los sujetos didácticos depende el éxito de los procesos formativos y en sí de la *didáctica*. De modo que es posible decir que la *didáctica* es una ciencia social, producto de la teorización de las acciones docentes para los procesos de enseñanza-aprendizaje, sustentados en la investigación empírica. Además ésta tiene como objetivo la enseñanza que se da de forma eficaz y

eficiente solo si el sujeto de la enseñanza (docente) lleva a la práctica el discurso didáctico generando nuevos métodos, tácticas, guías y actividades que formen en el sujeto del aprendizaje (estudiante) aprendizajes significativos, vinculados a su realidad. Entonces, el papel del docente no es solo propiciar espacios agradables para el aprendizaje, sino acercar al estudiante al conocimiento, forjar espacios en los que éste pueda hacer sus propias conjeturas, ensayos y se apropie del conocimiento de forma natural. Por ello, el docente puede implementar sus estrategias didácticas atendiendo por una lado, a las etapas de desarrollo de cada individuo y a las necesidades formativas, intelectuales y educativas de los educandos de acuerdo a los contextos educativos.

Dado esto, para Camilloni (2007) el discurso didáctico está encaminado hacia la teorización de la enseñanza, por esto requiere que el docente lo conozca e intérprete el para qué del aprendizaje, con base en dicha interpretación se convierta en un sujeto dinamizador del conocimiento y ejecutor de la *didáctica* dentro de los contextos educativos (p. 30).

Pese a que este tipo de discurso está orientado hacia la enseñanza, el sujeto al que está dirigido es al maestro, un sujeto real que está inmerso en un espacio geográfico, cultural y social específico, pero que varía según las necesidades y características del contexto en el que se encuentre. Por esto, es necesario que cada individuo comprenda y lleve a la práctica el discurso didáctico atendiendo a las necesidades de su ámbito educativo y disciplinar. En esta medida, una de las tareas del maestro es mediar entre el estudiante y el conocimiento para motivarlo a descubrir

las relaciones de los principios de cada disciplina con su realidad inmediata, lo que supone va a generar dentro de los espacios educativos un aprendizaje significativo.

Por ende, el sujeto del discurso didáctico se refleja y hace eco en el estudiante, haciendo que éste se apropie de su proceso y se convierta en un actor del mismo, es decir, el sujeto de la *didáctica*, puesto que él también debe ser un individuo activo y ejecutor de las didácticas dentro de los espacios formativos. Por esta razón, el docente tiene la necesidad y responsabilidad de asumir el discurso didáctico de una forma profunda y crítica, que le permita ejecutarlo de manera eficaz dentro de su práctica docente para favorecer los procesos formativos y los fines sociales de la educación.

Sin duda, todas las áreas de conocimiento actualmente se ven influenciadas por la inclusión del discurso didáctico, fenómeno que también ha tocado el Lenguaje y la *Literatura*, puesto que durante décadas se han realizado diferentes postulados que buscan favorecer las prácticas dentro del aula en las que se mejoren las habilidades de los estudiantes en cuanto a los procesos de lectura y escritura; además hay una creciente tendencia a involucrar la *Literatura* en el favorecimiento de dichas competencias y el conocimiento propio de la *Literatura* como vehículo de conocimiento, interpretación y contexto. Sin embargo, en muchas de las prácticas pedagógicas, se ve un desplazamiento de la *Literatura* como manifestación cultural para convertirse en un recurso para la enseñanza del lenguaje.

Es indiscutible que a finales del siglo XX y durante la primera década de este siglo, la lectura, la escritura y la *Literatura* han tomado gran importancia en los panoramas educativos, pues se les ha reconocido como los principales vehículos para la construcción de relaciones entre el aprendiz y el conocimiento. A partir de su

creciente importancia en los escenarios académicos, también surge la necesidad de fortalecer e implementar diferentes estrategias metodológicas que favorezcan las prácticas lectoras a favor de la comprensión, interpretación y el pensamiento crítico. Es decir que el abordaje del texto literario se empieza a esbozar desde la perspectiva semántica hermenéutica, que busca encontrar en el texto literario los sentidos del mismo, con base a la interpretación producida por el lector.

Dada la estrecha relación que se teje entre la *Literatura*, la lectura y la escritura vale la pena revisar cuales son las didácticas que concierne directamente a cada una de estas habilidades (leer y escribir) y cómo a partir de ellas se puede llegar a pensar en una *didáctica de la literatura* en la que, como se mencionó con anterioridad, ésta no sea un medio sino un fin para la enseñanza.

Para empezar cabe resaltar que en los ámbitos educativos se afirma que es por medio de la lectura y la escritura que se refuerza la creatividad y las habilidades comunicativas de los estudiantes, puesto que éstas, según Colomer (2005), les ofrecen la posibilidad de familiarizarse con las distintas voces que configuran el conjunto de narradores a través de los cuales los libros hablan a los niños y jóvenes (p. 22).

A partir de la lectura se logra ampliar la visión del mundo y que el lector conozca nuevas formas de contar la realidad vista desde diferentes perspectivas. Además, la lectura ofrece la posibilidad de adquirir una experiencia estética, es decir, modelos y formas de narrar que al mismo tiempo le brinda los esquemas para producir sus propios textos. De esta manera la lectura será el camino por el cual los estudiantes definan su propio estilo de escritura. Entonces, es importante tener en cuenta que la escritura, según Ong (1987), es la que nos encamina hacia el entendimiento del mundo

abstracto, del espacio, de la imagen, para relacionarlo con el mundo ya conocido, pues mediante la escritura el hombre puede equilibrar su pensamiento con la realidad y de este modo configurar y reestructurar la percepción que tiene del mundo (p. 9)

Si bien los enfoques didácticos de la *Literatura* están encaminados al *goce estético*, también es claro la ineludible relación de la *Literatura* con la escritura y la lectura, por lo cual es pertinente analizar la manera en la que esta triada (*Literatura*, lectura y escritura) pueden converger en el aula sin ser instrumentalizadas a favor del fortalecimiento de las habilidades comunicativas, sino que por el contrario, puedan ser vistas como un todo para la comprensión del mundo y el valor *estético literario*, es decir, que las tres deben ser elementos que ayuden a estructurar una visión semántica hermenéutica como vía para la construcción e interpretación literaria en el aula.

Desde la perspectiva de Barthes (1980), es necesario partir desde el análisis de diferentes elementos de la estructura narrativa, que posteriormente son orientados por los sujetos didácticos hacia el enfoque semántico hermenéutico. El autor en el texto *S/Z* (1980) parte del concepto de *texto clásico* (que será la base del estudio hermenéutico), como aquel *texto* que es *legible* y que no representa un papel activo por parte del lector. Desde allí empieza a hacer un desglose de los conceptos y elementos que se circunscriben en la obra literaria, bien sea de forma explícita o implícita.

En primera medida, Barthes hace énfasis en destacar la importancia a la forma del *texto clásico*, es decir, qué y cómo se escribe. Además hace la diferenciación entre el *texto escribible*, que es el de uso cotidiano y que puede ser escrito por cualquier ser humano, y el *texto clásico*, siendo éste aquel que moviliza al lector hacia la extracción de conceptos y elementos que soportan al texto literario y de los cuales se deriva la

interpretación, pues ésta se encuentra ligada a la movilidad del texto en los contextos del lector. La participación del último en la clasificación y jerarquización de los textos, es la que le permitirá reconocer la movilidad del texto y de este modo generar las interpretaciones. Así, Barthes (1980) se apoya en la perspectiva de Nietzsche, que sugiere que *la interpretación* es más que darle un sentido profundo al texto, entonces la interpretación es la posibilidad, la apertura a apreciar la pluralidad con la cual éste está hecho.

Se parte, entonces, del concepto de *texto* como una red de significados y significaciones, en las que las entradas y salidas a éste no están definidas, es decir, que el lector puede transitar de forma libre por él, para así descubrir y redescubrir la red de sentidos implícita en el texto, apuntando no a un sentido universal, sino a la pluralidad de los mismos, a la polisemia del texto. Sin embargo, para el encuentro de lo polisémico, es necesario pensar en el orden del texto, en las enunciaciones que conforman la estructura textual, las cuales Barthes (1980) llama *lexías*, siendo éstas las que orientan al lector hacia el establecimiento de la connotación.

Para Barthes la *connotación* es legitimada en los *textos clásicos*, pues en ellos se encuentra un sentido o múltiples sentidos; para el autor *la connotación* es una relación de sentido que se establece entre el texto y el sujeto en el interior de su propio sistema, que se determina por medio de un espacio secuencial de las *lexías* y la sucesión de las mismas para formar un sentido. La relación con la *connotación* es la que marca el punto de partida para sopesar los sentidos del texto, que de uno u otro modo también dependen de la asociación de textos externos que aportan elementos

circunstanciales y significados que ayudan a materializar la relación sujeto texto hacia el descubrimiento de un sentido completo.

A partir de la relación del lector con el texto se vinculan dos elementos importantes, *la objetividad* y *la subjetividad*, ya que de allí depende en gran medida el encuentro de la *polisemia del texto*, así que la *objetividad* siempre se referenciará en la estructura del texto, mientras que la *subjetividad* se centrará en la búsqueda de los sentidos, desde el lector (en mí y por mí). En esta media para el autor leer implica ir en búsqueda de sentidos que lleva al lector hacia las significaciones que se elucubraban en el texto. En este punto se empieza a hacer clara la relación triádica (*Literatura*, lectura y escritura), puesto que es necesario que el lector esté en la capacidad de desglosar el texto, y esto se logra, solo si éste tiene claridad acerca de la estructura (escritura) y discierne de la misma a través de la lectura.

Según Barthes, el encuentro de los sentidos solo se logra con un paso a paso, y afirma que éste solo se da si el lector tiene la habilidad de desprenderse de la estructura de texto para realizar un análisis progresivo. El desligarse de la estructura supone una subdivisión de la misma en unidades de lectura, en las que no se encuentren más de tres sentidos; estas unidades de lectura, son las *lexías*. Con base en las *lexías*, el autor establece ahora la importancia de los *códigos* que allí se empiezan a vislumbrar dichos *códigos* están ligados a los contextos, las ideologías y los géneros. Así el *código hermenéutico* contemplará el campo temático y el campo simbólico. De este modo, el *código* se convierte en la voz del texto, es decir en las inflexiones y las coyunturas que lo estructuran.

Como otro elemento de la secuencia de las *lexías*, se encuentra *la antítesis* la *paradoja* de los contrarios; aquí el encuentro de los sentidos aparece no “por carencia sino por exceso de carencia”, de esta misma deriva la carga ideológica que se encuentra en las *lexías*, que se manifiestan bien sea por medio de una representación genérica (sexual, política, religiosa) o a través del uso de figuras retóricas. Las representaciones ideológicas, por ejemplo las del dinero, se convierten en *índices*, en *signos simbólicos* de la sociedad que se manifiestan por medio del texto.

La *polisemia* del texto no se presenta únicamente a través de los significados o las ideologías latentes en el texto, también están relacionadas con la *polifonía*, es decir, con las voces del texto, que dicen que, cuanto más compleja sea hallar la fuente de origen de la enunciación, bien sean personajes, conciencias o referencias culturales, más plural será el texto y más sentidos se encontrarán en el mismo. En esta medida, para hallar la *connotación* de dichos elementos ideológicos, el lector debe establecer relaciones contextuales que lo orienten hacia las intenciones del autor y a la polisemia textual, entonces el ejercicio hermenéutico requiere de un lector inquieto que logre establecer canales de relación entre los elementos simbólicos, las intenciones del autor y su realidad. Cabe destacar que llegar a dichas reflexiones de lectura garantiza una lectura hermenéutica basada en el *goce estético*.

De otro lado, Barthes también destaca como recurso clásico de los textos la *ironía* y la *parodia*, pues son por excelencia los dispositivos para el encuentro de sentidos. *La ironía* toma por su cuenta el lenguaje de los otros y lo adecua a su discurso para transmitir un mensaje de anuncio y consecuencia a partir de la transgresión de la propiedad con base a una situación concreta. En contra posición a

estos dos recursos se encuentran las acciones naturales, hechos que están ligados con la secuencia, el espacio y el tiempo que orientan al lector y que ayudan a configurar las ideologías y la cultura en las cuales se encuentra inmerso el texto. Por medio de estas acciones naturales se pueden distinguir los elementos básicos constitutivos de la estructura del texto, por ejemplo, el nudo que representa la altura de la crisis que necesita ser resuelta: el nudo es el equivalente al acercamiento del final y al cierre del mensaje.

Además, en el texto encontramos la visión del autor, es decir, la imagen que éste imagina y manifiesta de su propia obra y en ella misma. Esta visión es la que el autor extrae de la realidad, lo imagina, lo plasma y lo transmite por medio de las palabras, configurando una imagen dialéctica que se forma *código a código*, es decir desde el campo temático hasta el simbólico. La imagen entonces se convierte en un *código* que señala un rol, una cultura o una ideología. Con base en los códigos y la imagen, el autor empieza a hacer transformaciones de carácter discursivo, en los que el énfasis de los recursos retóricos es indispensable. Entonces el retrato o imagen del autor sobre el texto se constituyen como bloques de sentido.

Los sentidos del texto deben ser buscados, como ya se mencionó, por medio de la descomposición de la estructura global del texto en *lexías*; sin embargo, es importante que desde el campo semántico se preste importancia al significado y verdad de las *semas* (palabras), pues en ellas hay una verdad denotativa y al mismo tiempo un significado hermenéutico, es decir la *verdad connotativa*, que es la que finalmente toma un valor particular y nos orienta hacia los sentidos.

En cuanto a los personajes hay en ellos un elemento combinatorio que definen su “personalidad” ya que de allí emergen diferentes cargas de sentidos, pues en ellos converge la cultura y las ideologías. La evolución de los personajes al ser nombrados, configura un nuevo *sema* con una carga semiológica que orienta al texto a otros sentidos. A partir de la creación de los personajes y la interacción de los mismos dentro de las *lexías*, se generan acciones y sentidos. De allí mismo surgen entonces las voces del narrador, que como se dijo con anterioridad, también se convierten en factores ideológicos y polisémicos al mismo tiempo.

La distribución de la estructura en *lexías* traerá como resultado la jerarquización de los códigos simbólicos y hermenéuticos; así, por medio de la enunciación se pueden extraer frases hermenéuticas que lleven a encontrar nuevos sentidos. De esta manera, a través de estas frases hermenéuticas, se empieza la delimitación de la temática y al mismo tiempo la expansión de los sentidos, es decir, con las *lexías* se establecen relaciones semánticas de las cuales se extrapola la temática, el sentido universal y plural de la misma. Como se puede evidenciar dentro de los planteamientos de Barthes, se hace un fuerte énfasis en la convergencia de los procesos de lectura y escritura para el ejercicio hermenéutico, pues es imposible desconocer la función textual que se aborda desde la habilidad de escritura y lectura del lector, para llegar a la interpretación y goce del texto literario.

De allí la necesidad de un maestro que sepa de *Literatura*, que goce leerla y conozca el caudal maravilloso en el que se convierte la suma de sus líneas. Es necesario tener presente que el desarrollar el gusto y el placer por leer, el docente procurará que la *Literatura* sea siempre una experiencia agradable que otorgue placer y

bienestar y que permita incorporar actitudes positivas frente a los libros y a la lectura de diferentes textos. Por ello es importante prever que los estudiantes estén en plena formación como lectores y que, experiencias tediosas, sin sentido, o en el peor de los casos traumáticos, los aleje definitivamente de la lectura.

Teniendo como referente lo abordado desde el inicio del discurso didáctico hasta el enfoque hermenéutico que se busca generar en el aula, se propone un ejercicio reflexivo, en el que se tenga en cuenta el momento por el cual atraviesa la educación en Colombia. A propósito, Vásquez & otros (2010) muestran un horizonte alentador que gira en torno a unas prácticas lectoras desde y hacia el sentido. Los autores afirman que “la lectura es una práctica comunicativa esencial” y que es por medio de ella que se da el desarrollo intelectual, el progreso de los pueblos y se constituye como un acto comunicativo por excelencia.

La lectura requiere del acto de procesar signos, cifrar y descifrar significantes con el fin de producir sentidos. Es fundamental para el estudio y creación metodológica, tener en cuenta que los procesos de lectura parten de las teorías de la lingüística estructural propuestas por Ferdinand de Saussure, que establecen las condiciones epistemológicas desde ámbitos estrictamente lingüísticos. Para que la lectura se consolide como una práctica intelectual de rigor científico, con las teorías saussureanas se da paso a diferentes propuestas metodológicas y conceptuales de la lectura⁷.

⁷ Según Daniel Casanny, se pueden distinguir tres enfoques lingüísticos para la enseñanza de la lectura y la escritura. 1) enfoque lingüístico: basado en el análisis del discurso, desde las características del género, (elementos lingüísticos, tipo de texto, registro). En dicho análisis se tiene en cuenta las características contextuales y el rol tanto del autor como del lector. Regido por la escritura de documentos académicos, científicos y técnicos. 2) enfoque psicolingüístico, en éste la escritura es considerada como una actividad cognitiva, aquí se parte de las necesidades,

La importancia de la lectura está dada por la necesidad comunicativa, y ésta al mismo tiempo entabla una relación íntima con la escritura, pues la comunicación oral se vio llamada a ser complementada por ella (la escritura). Es por esta razón que la interpretación de signos empezó a situarse como parte fundamental de los procesos comunicativos y así la lectura se ubica en planos concretos de la comunicación y como procesos fundamentales para la formación de sujetos críticos.

Durante el último siglo las propuestas sobre la lectura y los procesos de la misma han avanzado a la par de disciplinas como la lingüística, la psicología y la pedagogía. Dicho desarrollo en el estudio de las prácticas lectoras se mueven en tres paradigmas: 1) De lo sensorial a lo racional, de lo racional a la sociocultural, 2) Del signifiante al significado, del significado al sentido y 3) De lo textual a lo intertextual, de lo intertextual a lo contextual. De allí que la lectura ya no es concebida como un proceso mecánico sino “multifactorial y multideterminado” puesto que vincula distintos niveles del individuo como: lo neurobiológico, cognitivo, psicolingüístico, socio-afectivo y pedagógico.

Según Vásquez (2000) la lectura debe empezarse a ver como algo más que “pasar la vista por los signos de la palabra escrita”, para ser tomada e interpretada como una habilidad del pensamiento que requiere de la deconstrucción de los signos

la realidad y el entono del hablante para potenciar en el los procesos de comprensión y composición; para cada uno de ellos se tiene en cuenta los procesos cognitivos requeridos, para el caso de la composición se plantea tener en cuenta la planificación, la textualización y la revisión, pues permitirá al aprendiz usar procesos claves y regresarse en los mismos para hallar la efectividad de los mismos. 3) enfoque sociolingüístico, en éste se tiene en cuenta la competencia sociocultural y la pragmática en los procesos de comprensión u composición, además toma como referentes los análisis comparativos en los que se destacan la lengua y la cultura como ejes de referencia, con el fin de a partir de contexto socioculturales concretos el hablante leer y dar sentido a sus lecturas de mundo y forme sus propio concepto y pueda escribir sobre él. Cassany, Daniel, (1997) *Enseñar lengua*, Editorial Grao

para encontrar el sentido de los mismos, involucrando de este modo disciplinas como la semiótica y la hermenéutica. Desde esta perspectiva, el texto alude a un entramado de conceptos y sentidos. Entonces, la lectura posibilita al lector en el descubrimiento de los sentidos a partir del deshilar del tejido (texto), con lo cual se da la posibilidad de ser interpretado. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la fuerte intervención de la comunicación massmediática, genera nuevos textos, que a su vez requieren de un tipo de lectura diferente, en función de su estructura y su código.

Vásquez menciona cuatro tipos de texto: los textos orales, textos icónicos, textos escritos y textos audiovisuales. En primer lugar encontramos los textos orales, que involucran los niveles: fonético, quinésico, y proxémico; desde la lectura de éstos, se hace un acercamiento a los primeros niveles de interpretación de los contextos inmediatos del niño: casa, escuela y mundo. Seguido, los textos icónicos, que permiten establecer a los niños y jóvenes actuales, inmersos en las nuevas tecnologías (publicidad, redes sociales, videojuego, etc.), correlaciones entre las representaciones y los conceptos, generando así nuevos dispositivos comunicativos. En tercer lugar están los textos escritos, los cuales requieren de una lectura alfabética, que supone un proceso exigente y que para Zubiría (1999, citado por Vásquez, C, 2000), es indispensable tener los siguientes niveles de comprensión: lectura fonética, decodificación primaria, secundaria y terciaria, cada una de ellas orientada al desentrañamiento de las palabras y las frases para establecer ideas globales y temas del texto. Posteriormente se realiza una lectura categorial y una lectura semántica.

Por último, se tienen en cuenta los textos audiovisuales, en los que se deben establecer las relaciones sensoriales (auditivo y visión) pues la televisión, el cine y los

vídeos, generan en los estudiantes modos de ver el mundo, lo que paralelamente implica un modo de lectura de ellos, orientados al reencuentro de sentidos de la imagen y su asociación con la palabra. Teniendo en cuenta lo anterior, Vásquez (2000) afirma que leer,

significa formalizar el pensamiento en expresiones y actitudes diversas, interpretar la realidad de acuerdo con las competencias incorporadas en la relación con el medio y, sobre todo, interactuar dinámicamente con los demás por medio de las facultades comunicativas que todos, niños y niñas, adultos, padres y docentes tenemos. (p.35)

De lo anterior se concluye que un lector competente es aquel que está en la capacidad de interpretar y reinterpretar los sentidos de un texto (oral, icónico, escrito o audiovisual), teniendo en cuenta la movilidad de los mismo en diferentes contextos y atendiendo a las necesidades comunicativas requeridas por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías que permean el ámbito escolar y familiar; por tanto, el lector competente establece estrategias que le permitan hallar el sentido intra e intertextual de cualquier tipo de texto.

La propuesta realizada por Vásquez inquiriere una lectura del mundo, una lectura desde lo sensorial hasta los contextos reales y los intereses de los niños, para finalmente llegar con ellos a un ejercicio de interpretación crítica de los textos, independientemente de los formatos de los mismos. Así, pues, se requiere de espacios en los que el niño tenga contacto con el mundo: actividades al aire libre, establecer relaciones con la música, las rimas, las coplas, tomar elementos cotidianos como programas de televisión y el cine, para establecer formas de lectura y reconstrucciones

textuales que le permitan al niño lector desarrollar habilidades del pensamiento: observar, experimentar, describir, sintetizar, relacionar, categorizar, etc. Aquí entonces la lectura tomará el papel de mediadora, trasformadora e interpretadora de los mensajes implícitos en diferentes textos.

Esta propuesta requiere de la elaboración por parte de padres y maestros de mediaciones que favorezcan la observación y la experimentación del niño en diferentes ambientes, además de espacios comunicacionales que exhorten la apropiación de saberes, para que por medio del establecimiento de relaciones fonéticas, quinestésicas, proxémicas, musicales e icónicas, las correlacione con su lectura y pueda establecer interpretaciones pluri- significativas en los textos.

De otro lado, para Kant, (s.f, citado por Páez, C 2001), la lectura requiere de diferentes operaciones del pensamiento y es el lenguaje el que le permite al hombre estructurar su pensamiento. Por esto, la lectura genera procesos en los que se ejercitan diferentes habilidades que favorecen la comprensión y el encuentro de los sentidos del texto.

Adicionalmente las operaciones de pensamiento y el uso del lenguaje requieren de elementos gramaticales que le permitan al autor manifestarse de forma escrita. Por ello, se plantean diferentes estrategias que facilitan el abordaje de la lectura para que a partir de éstas se puedan fortalecer dichos procesos. Algunas de ellas son: leer con diccionario, esto facilitará la comprensión de la idea global del texto; elaborar cuestionarios sobre los textos leídos, con el fin de orientarlos al encuentro de los sentidos del texto; realizar resúmenes, ya que éstos favorecen una doble práctica de lectura y escritura, que promueven la jerarquización y organización de ideas, además

de la escritura clara y concisa, también lo hace consciente de la responsabilidad frente a las ideas otros; finalmente, escribir comentarios, en los que se evidencia la lectura crítica e inferencial apoyado en fichas de lectura, en las que se sintetizan citas, ideas claves, comentarios y bibliografías.

Si bien la lectura es fundamental en los procesos de aprendizaje, Páez (2001) sostiene que hay una relación estrecha con la escritura, parte de los planteamientos de Jakobson y las funciones comunicativas, para demostrar que el escritor debe estar atento a la hora de producir un texto escrito, haciendo énfasis en cada función (referencial, emotiva, fática, metalingüística), pues facilitará al lector la comprensión del texto, al mismo tiempo son estas funciones las que interviene en la lectura, lo que implica a un lector atento al proceso comunicativo, ya que esto hará de su lectura un proceso exitoso o no.

El énfasis en el emisor implica un proceso subjetivo implícito en la escritura, que lleva a mediar entre el texto y la comprensión del mismo; mientras que cuando se habla del receptor, se piensa como un lector ideal. Lo anterior implica que el emisor piense en su lector y lo conciba desde sus aspiraciones y necesidades, para así producir textos efectivos.

Por ello, es importante que en cada texto se establezca una estrecha relación entre la forma y el contenido, pues la forma en la que esté estructurado el texto le facilitará la comprensión al lector; además, sin lugar a dudas, el contenido debe atender a un orden jerárquico argumentativo o explicativo que servirá como carta de navegación para el lector. Con relación a lo anterior, es necesario pensar en la presentación del texto y la hipertextualidad que se genera a partir del mismo. La forma

en la que se escribe y cómo se transmite, interviene de forma directa en la recepción, comprensión e interpretación del texto. Por último, pero no menos importante, el autor expone la importancia del código que se usa para dar a conocer el mensaje, pues de la claridad y concisión del mismo dependerá que la comunicación sea efectiva o no, entonces, aunque el *código* debe apelar a la claridad y nivel del lector, no se puede caer en la inmediatez y la superficialidad del lenguaje.

Páez, C (2001) plantea que el texto es un “tejido” y que es función del lector deshilar la trama del texto con el objetivo de comprender el mensaje del mismo. En esta medida, el proceso de lectura implica más que el descubrir conceptos y/o el objeto del texto a partir de la enunciación; entonces, la lectura tiene la intención primordial de descubrir los *sentidos* del texto mediante las relaciones que se tejen entre las palabras, los enunciados y los párrafos que lo conforman. Con base en los planteamientos de Descartes, el autor expone que la lectura está relacionada con los procesos de intuición y deducción, y que para llegar a éstos es necesario de unos procesos concretos como:

a) *El orden*: Leer es un ejercicio de comprensión, por lo cual se requiere de diferentes elementos que oriente o faciliten la misma. De allí que, hay un orden para hacer la lectura de los textos, que obedecen a los preconceptos o lectura previas para llegar a la interpretación de los textos abordados. b) *La sinopsis*: es la organización esquemática de la información que requiere de enumeración y síntesis de las ideas; la sinopsis permitirá hacer relecturas rápidas del texto, visualizar el texto de forma global y comprender a partir del esquema las intenciones. Los cuadros sinópticos son una guía para el lector en la comprensión del texto y una ruta para volver a él de forma clara y concisa. c) *Escritura y bricolaje*: el ejercicio de lectura y escritura siempre estará

determinado por lecturas previas o planteamientos de autores, los cuales permean los argumentos con los que se quiere convencer al receptor por lo tanto la escritura es un bricolaje, es el encuentro de otras voces en el mismo texto y la reconstrucción creativa de los mismos, es decir que los nuevos textos creados a partir de la lectura están permeados por la comprensión y la creatividad del lector.

El texto requiere entonces de d) *fin*es y *medios* para llevar el mensaje al receptor, es decir, que el autor debe encontrar los medios lingüísticos que provoque al lector descifrar las relaciones lingüísticas de sentido que se encuentran entramadas en el texto, para así llegar a descubrir e interpretar las insinuaciones e intenciones del mensaje. Sin duda el hecho de que el autor tenga una intencionalidad o fin, genera la necesidad de relacionar los elementos que convoca para la escritura en una *unidad*. e) *la unidad* se da mediante la delimitación, bien sea temática, exploratoria, conceptual, entre otras. f) La *delimitación* normalmente se ve inmersa en la subjetividad del emisor, pues de acuerdo a sus criterios y previa preparación considera desde que puntos y de qué forma abordará el tema, la delimitación es vital, pues será la forma de orientar la finalidad del texto para facilitar la comprensión de éste.

El objetivo de la lectura es el encontrar la trama y a partir de ésta hallar el sentido del texto, por lo tanto, es de vital importancia que cada texto tenga relaciones de sentido, es decir, que los temas, conceptos e ideas se encuentre entrelazados con tal congruencia, que no dé cabida a vacilaciones o ambigüedades. Una de las bases fundamentales sobre las cuales se deben tejer las relaciones del sentido es sobre el uso de las palabras y la forma en la que éstas, según su forma e intención puedan dar un giro positivo o negativo a la interpretación del texto. Es importante recordar la íntima

relación del significado y el significante y cómo éstas pueden modificar o no los sentidos del texto. Por ende, las relaciones que se generen dentro del texto deben ser cuidadosas y deben ir articuladas a las enunciaciones lingüísticas. Atendiendo a lo mencionado anteriormente, la forma debe estar ligada al contenido. Aquí también juega un papel importante la claridad sintáctica del texto, pues de las ambivalencias de éstas puede depender el encuentro o desencuentro de los sentidos en el texto.

Lo anterior supone que es necesario conocer las estructuras gramaticales y los modos verbales, pues facilitarán el proceso de comunicación. Si bien no se requiere que se sepan de memoria, si es substancial que se reconozca su función y se haga uso adecuado de las mismas, pues de ellas y su uso pertinente, dependerán los encuentros comunicativos efectivos, entendidos éstos como la comprensión y correcta interpretación de los textos.

Para continuar con las operaciones del pensamiento, es importante pensar que siempre que se quiere dar a conocer un mensaje, sin importar de la índole que sea, se debe pensar qué información y de qué forma se debe transmitir, por lo tanto acciones como clasificar, ordenar y definir los temas, conceptos y argumentos que se ofrecen en el texto, se convierten en procesos fundamentales de la escritura, pues con ellos se facilitan la unificación del texto, la jerarquía de los argumentos y la claridad de los mismos, para así aportar una guía textual que ayudará al lector a encontrar los sentidos del texto.

Al igual que con la lectura, los procesos de escritura requieren de estrategias que ayudan a orientar y fortalecer las habilidades de lectura y escritura en los ámbitos educativos. Para ello, Páez, C propone algunas pautas que refuerzan los procesos

escriturares en el aula, algunas de ellas son: orientar los temas de escritura, ésta recurre a los principios de libertad, sin embargo el mediador se ve convocado a hacer una guía de que se puede o debe escribir. También, ofrecer modelos de escritura: mediante ejemplos y textos trabajados previamente, orientando de esta manera el proceso de escritura. Además, generar esquemas o rutas para la escritura: éstas ayudan a establecer un tema y preguntas orientadoras para el desarrollo de un texto, indicando cómo se debe desarrollar, cómo se debe estructurar el texto y cuál es el fin del mismo.

Adicionalmente se contempla como cierre del proceso de lectura y escritura la *evaluación*. El objetivo de ésta es la de potenciar y reforzar aptitudes positivas en el estudiante; por lo tanto los textos no pueden quedar en una simple apreciación numérica, éstos tienen que circular en el aula y se deben hacer apreciaciones del por qué es o no un texto exitoso. Algunas estrategias a tener en cuenta son: la lectura en voz alta de las producciones textuales para así, mediante la socialización hacer una retroalimentación colectiva de los textos; de este modo, las apreciaciones que se hacen para algunos servirán para otros. Sin embargo, es importante que el maestro no abandone los textos y posteriormente se tome tiempo para hacer comentarios personalizados sobre el éxito de la producción textual y hacer recomendaciones puntuales sobre el ejercicio de escritura.

De otro lado, Amaya (2000) parte del concepto de escritor competente estableciendo diferentes elementos que se deben tener en cuenta a la hora de escribir. No obstante, primero resalta la importancia de tener en cuenta las necesidades del

lector, antes que las intenciones del escritor; por esto, destaca la relevancia de la tipografía, las imágenes y la distribución del texto.

Para adentrarse en los modelos de escritura la autora propone que desde la *Literatura* infantil se ofrezca a los estudiantes alternativas de producción, por ejemplo, desde las imágenes o historietas proponer historias con finales alternativos, en donde sean los niños quienes elijan el desenlace de la historia, sin importar si éste es o no convencional o feliz.

De otro lado plantea que el juego con la imagen, con las ilustraciones, permiten al niño hacer diferentes construcciones o reconstrucciones del texto, atendiendo a secuencias narrativas diversas que facilitarán la construcción de estructuras más complejas. Por lo tanto, ser un escritor competente, requiere del dominio de diferentes dimensiones (la comunicativa, la gráfica y la gramatical) que le permitirán vincular de forma creativa diferentes elementos culturales, extraídos del mundo real (revistas, periódicos, internet, cine, televisión, etc.) para favorecer a través de ellos manifestarse, bien sea por medio de escritos convencionales: resúmenes, cuentos, ensayos o nuevas manifestaciones como guiones, comentarios o textos publicitarios.

A partir de la idea de permitir al estudiante incursionar en otros campos de la escritura como los guiones, la publicidad, cuentos de diferentes índoles y otros, se toma como referencia las funciones comunicativas propuestas por Juan Carlos Negret (s.f, citado por Amaya, C, 2000). Entre ellas se encuentran: la función expresiva (poemas, cuentos, guiones, diarios); la función interaccional (invitaciones, cartas, avisos, afiches); la función instrumental (Instrucciones, recetas, formularios); la función informativa (enciclopedias, libros, revistas, periódicos) y, por último, la función

investigativa (entrevistas, ensayos, opiniones, diarios de campo). Cada una de ellas, como se puede ver, están relacionadas con diferentes tipologías de textos e intenciones comunicativas diferentes, que le facilitarán al aprendiz-escritor tener claridad sobre los pasos a seguir en la construcción del texto y el fin del mismo.

Es claro que no es lo mismo escribir una invitación a diseñar un manual de instrucciones para la elaboración de algún artefacto; bajo esta idea, la labor del guía o mediador será la de ofrecer a los estudiantes esquemas y modelos de escritura que facilitarán el desarrollo y producción de sus propios textos bajo la directriz de parámetros claros y fines bien definidos.

En el proceso de escritura que propone Amaya es de vital importancia propiciar situaciones significativas, en las que se oriente a los niños hacia la producción de textos con sentido. Dichas situaciones significativas están relacionadas con acontecimientos representativos de los niños, que buscan disparar el genio creador, generando al mismo tiempo relaciones emocionales o sociales.

Es necesario tener en cuenta diferentes momentos que favorecerán los procesos de producción textual. El primero de ellos es buscar un “mecanismo detonante” que le permita al maestro descubrir cuál es el tema o la situación significativa que atañe a los estudiantes, y a partir de ella generar una producción textual. En el segundo y tercer momento se plantean diferentes actividades de relación y creatividad, para éste fin es posible recurrir a algunas de las actividades propuestas en *La gramática de la fantasía* de Gianni Rodari, (“Binomio fantástico” e “Hipótesis fantásticas”), con el fin de procurar en los estudiantes encuentros con la creatividad y al mismo tiempo orientar la

secuencia narrativa del texto. Finalmente se hace la puesta en escena y la escritura del texto.

Al igual que Ciro Páez, María Amaya, finaliza su propuesta con la forma en la que se debe llevar a cabo la evaluación de los textos. Para esto plantea dos rutas: la primera de ellas requiere de un trabajo colectivo, en el que se involucran tanto el docente como los estudiantes; aquí se propone la conformación de grupos, en cada uno de ellos se leerá y socializarán los textos de los compañeros destacando los aspectos positivos y señalando aquellos en los cuales se requiere hacer modificaciones o correcciones. Este método permite que todos participen de la evaluación de los textos, además de la socialización de los mismos. En la segunda ruta se propone que el maestro genere una rejilla en la que se tengan en cuenta las dimensiones comunicativas, gráficas y gramaticales, según el nivel y las características de los estudiantes y así generar un diagnóstico individual de los avances y logros de cada estudiante.

Como se puede ver hay una relación entre las didácticas que reclaman cada disciplina o habilidad, no obstante existen fronteras invisibles que se llegan a trasgredir casi involuntariamente. Sin embargo, cada una de las prácticas didácticas entorno a las lecturas y la escritura puede brindar luces y encaminar las experiencias docentes hacia el hallazgo de estrategia reales para el acercamiento y fortalecimientos de la competencia literaria y por ende una mejor comprensión del mundo individual y social a través de la *Literatura*.

En este punto, es importante hacer un barrido por los momentos que ha pasado la *didáctica de la enseñanza de la Literatura* a través de los modelos de enseñanza⁸.

En primera instancia, se encuentra la *teoría historicista*, dirigida al estudio diacrónico de la *Literatura*, basado en procesos memorísticos y el reconocimiento de la génesis literaria desde el pasado hasta la actualidad, enfatizando en la caracterización de la obra según su tiempo histórico y autor, dejando de lado el texto mismo, su valor estético y discursivo.

De otro lado, se encuentran las *teorías formalistas y estructuralistas*⁹, que se basan en la concepción del texto literario como un discurso autónomo, desligado del

⁸ En: López, Amando, Encabo, Eduardo & Moreno, Carmelo. (2002) *Didáctica de la lengua y la literatura: La utopía necesaria para el bienestar personal*. *Revista Contextos Educativos*, No. 5. Recuperado de: *Dialnet-DidacticaDeLaLenguaYLaLiteratura-498264%20(2).pdf*. Consultado el 23 de Agosto de 2014.

⁹ *El movimiento formalista*, surgió a partir de dos grupos diferenciados: -el Círculo Lingüístico de Moscú, fundado en 1915, -el OPOJAZ (o Sociedad para el Estudio de la Lengua Poética) que surge en 1916, El primero, dinamizado por R. Jakobson (1896-1982), realizó estudios sobre la lengua poética y métrica (Tomachevski); el grupo se vio desarticulado en 1927. El OPOJAZ estaba constituido por profesionales del lenguaje y teóricos como Víctor Shklovski (1893-1984) o Boris Eijenbaum (1886-1959). El Formalismo ve a la obra como el centro de todo estudio, sin preocuparse de las consideraciones sociales sobre la época, ni de la vida del autor, pues éstas no pueden ni deben explicar la obra poética. Es ella la que debe explicarse a sí misma. Burgos, Manuel.

Formalismo y Funcionalismo: Concepciones teóricas y metodológicas divergentes dentro de la lingüística, *El estructuralismo lingüístico*, fue un movimiento que se formó en Ginebra (Suiza) entre el segundo y tercer decenio del siglo pasado y se prolongó hasta la mitad de éste. Nace a partir de la publicación del *Cours de linguistique générale* en 1916. Este texto recoge las ideas acerca de la lengua planteadas por Ferdinand de Saussure. El autor afirma que se deben estudiar las lenguas atendiendo a su realidad, y no sólo a su evolución. Por lo tanto, se desecha el estudio del aspecto social concerniente a las lenguas, aunque Saussure es consciente de este hecho al dividir la lingüística en dos grandes campos: la lingüística interna —que se encarga del estudio de la lengua en sí y supondría la verdadera lingüística— y la lingüística externa —que se encarga del aspecto sociolingüístico. *Estructuralismo, Ferdinand de Saussure* (2013), Recuperado en línea de: <http://fundamentosdelinguistica1.blogspot.com.co/2013/04/normal-0-21-false-false-false-es-co-x.html>. . el 9 de junio de 2016.

historicismo y en el cual prima el *lenguaje literario* y su intención discursiva; propone el análisis y el comentario literario como didáctica para la enseñanza y forma de descubrir las intenciones poéticas del texto. La lectura incursiona al aula de forma fragmentada y se da gran preponderancia al análisis del texto, sobre el texto por sí mismo. El propósito del análisis científico de los textos tiene como fin impulsar la competencia interpretativa y las habilidades lectoras del estudiantado.

Posteriormente aparece la *teoría de la recepción*¹⁰, basada en la semántica y la pragmática. Lo que buscan esta teoría es restarle historicidad y cientifismo a la *Literatura* para otorgarle un enfoque comunicativo-discursivo. Bajo este enfoque surge la idea de una teoría de la comunicación literaria que está orientada hacia la producción y recepción del texto literario desde el discurso literario comunicativo. Para lograr dicha formalización del discurso literario comunicativo es necesario conocer a fondo las condiciones en las que se da el texto literario, es decir, establecer las relaciones entre el texto y el contexto. En palabras de Schmidt (1999: p. 201 citado por Altamirano 2013), el estudio de la *Literatura* consiste en interpretar el texto literario como un hecho

¹⁰ *Teoría de la recepción estética*, tiene su origen en la conferencia pronunciada por Hans Robert Jauss en la Universidad de Constanza el 13 de abril de 1967. La conferencia se tituló "Historia literaria como provocación" y se refirió a la función de la literatura y su relación con los textos del pasado, ya que hasta ese entonces fue una historia de los autores y las obra (Jauss, 1987:9). Surge como un nuevo enfoque de la literatura frente al estructuralismo, es decir, se opone al estudio taxonómico del texto y a sus formas descriptivas para dar lugar a los estudios que hacen hincapié en el vínculo autor, obra y público. Sus mayores representantes son Wolfgang Iser y Hans Robert Jauss. la estética de la recepción surge como una opción más justa a la crítica literaria. Ligada a la psicología, se pregunta entonces, ¿cómo se lee la obra literaria? A partir de allí, entiende la literatura como las relaciones circulares entre productor (autor), producto (texto) y consumidor (lector). Esto es, sintetiza las visiones predominantes hasta la fecha y conjuga una teoría de la recepción donde todos los componentes de la tríada son fundamentales. Ball, Manuela & Gutiérrez, María (2008). *Estética de la recepción*: Recuperado en línea de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26298/1/articulo2.pdf> . el 9 de junio de 2016.

de comunicación; para tal efecto, toma en cuenta los contextos de producción y de recepción.

Bajo la sombra de diferentes postulados, teorías y modelos, algunos teóricos han conceptualizado alrededor de la pedagogía de la *Literatura*. Por ejemplo, Lázaro Carreter (s.f) manifiesta la creciente necesidad de hacer del profesorado un grupo de pedagogos preparados no solo entorno a su área de conocimientos sino en las estrategias que pueden ser implementadas en el aula para acercar al estudiante a una disciplina específica.

Lázaro Carreter asegura que desde que se implementó en España el “comentario” como método para la enseñanza de la *Literatura*, se pudo entrever la necesidad de docentes idóneos que conocieran a fondo dicho método, desde lo conceptual hasta la didáctica que implicaba la elaboración del comentario en el aula. A la par se evidenciaba la falta de consonancia entre lo que se pretendía hacer en el aula con el método del “comentario” y los estándares de evaluación predispuestos por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España, que terminaron por ir en contra vía a lo que el “comentario” planeaba y terminó siendo una larga lista de preguntas que no apuntaban a la comprensión, interpretación y gusto estético, sino a la simple identificación de elementos constitutivos del texto.

La anterior situación también se hace evidente en el contexto colombiano, puesto que en el país la lectura de textos literarios termina encaminada a un resultado, bien sea escrito u oral, que dé cuenta de lo leído, pero que carece de una interpretación y una postura crítica o analítica por parte del estudiante; además en la escuela se han perpetuado las prácticas pedagógicas en las que se ha enseñado la

Literatura a través de libros de texto, alejados del texto literario en su totalidad, puesto que estos libros fragmentan la obra y la convierten en un ejemplo e ilustra a través de fracciones de la obra un listado de características literarias que se corroboran posteriormente con una serie de preguntas de comprensión literal acerca del texto¹¹

¹¹ La reflexión pedagógica está marcada por la necesidad de un ejercicio pedagógico que articule la función del conocimiento en las aulas de clase junto con la realidad y el mundo exterior en el que se relacionan las actividades sociales. Tres ejes centrales de las discusiones en torno a estas investigaciones son: a) El papel de los libros de texto en las aulas de clase b) La manera en cómo se enseña la lengua castellana en los colegios y c) La relación que debe tener la enseñanza en el aula de clase con la realidad que nos atañe. El libro de texto con el que el profesor suele desarrollar sus clases contiene la función propia de un discurso pedagógico, es decir, es acorde a las finalidades de un determinado modelo pedagógico. Por lo tanto, estos libros son emisores de mensajes que están destinados a garantizar la incorporación de una serie de criterios y contenidos específicos; sin embargo, se debe precisar inicialmente que el profesor no es mediador de esta transmisión (libro de texto-estudiante), sino que toma la función discursiva del libro de texto y la usa de soporte. De esta manera, es claro que el libro de texto es una herramienta que por su naturaleza no debe sustituir el papel del docente, es decir asumir la responsabilidad de la enseñanza de contenidos. Se encuentra que como fuente variable de información el libro de texto posee la cualidad de mostrar al docente el panorama sobre el cual se realiza el acto educativo, siendo a su vez un instrumento didáctico que el profesor puede emplear para relacionar los saberes con la realidad. Para el caso de la enseñanza de la lengua castellana, cuando los contenidos curriculares se centran únicamente en los elementos gramaticales, el predominio de las tareas mecánicas, repetitivas, poco reflexivas y de carácter formal, no sólo toma distancia de los demás saberes que competen a toda el área de lengua castellana, sino del desarrollo de la aplicación y el uso de la oralidad en la realidad. Aquellos docentes que no articulan saberes ni potencializan aquellos que se dan fuera del aula, perpetúan las peores prácticas docentes, con lo que se identifica una gran necesidad en el replanteo de ciertos modos en cómo se viene desarrollando la enseñanza. En cuanto a la relación que debe tener la enseñanza en el aula de clase con la realidad que nos atañe, es el discurso que el docente emplea, el que se halla cargado de sentido relacionándose e incorporándose a la situación determinada en la que se enuncia. En este sentido, los libros de texto juegan un papel importante en la consolidación de elementos didácticos para docente de lengua castellana, en la medida en que pueden fortalecer una estructura discursiva pedagógica que no sólo incorpore elementos gramaticales, sino que sirva de insumo para su uso real. En conclusión de lo anterior podemos afirmar que el libro de texto constituye un gran elemento de soporte para el desarrollo de las temáticas propuestas en cada grado escolar. En ocasiones los profesores designan un día específico o unas temáticas específicas para desarrollar los planteamientos del libro de texto, otras veces articula y presenta ambos discursos en función del desarrollo de una clase y, en otros casos, modifica su discurso en función de los objetivos del libro de texto.

alejadas de la interpretación o de hallazgos particulares, pues se centra en la aprehensión de conceptos teóricos sobre *Literatura*.

De otro lado, el autor plantea la creciente afectación de los medios audiovisuales para los hábitos de lectura y la dinámica de la misma en el aula; por lo tanto Lázaro Carreter postula que las políticas gubernamentales han de dirigir su atención y esfuerzos a introducir la lectura en el aula, no como una necesidad para la vinculación social, sino como una forma de acceso a diferentes ámbitos de la vida social y académica, pues los países con mayores índices de lectura, se distancian de forma significativa de aquellos en los que el acceso y el gusto por la *Literatura* se da en menor proporción. Con lo anterior se abre la reflexión sobre cómo provocar la afición por la lectura en los niños y adolescentes, pues quien es lector en su niñez, será lector en su vida adulta (Lázaro Carreter, s.f) por lo cual se deben generar espacios propicios para la lectura que les permitan a los estudiantes encontrar su texto, su género y su mejor ambiente de lectura, para desde allí cultivar un hábito, una pasión por leer que marque de forma significativa su trasegar como lector. Lo anterior supone que la afición lectora primero se crea, posteriormente se estimula y desarrolla, bien sea de forma individual o colectiva.

Con el fin de plantear una perspectiva sobre cómo abordar la *Literatura* en el aula, Lázaro Carreter propone una didáctica soportada en cuatro grandes pilares: El primero de ellos lo denomina como el *Acceso al libro*. El autor inicia por explicar la necesidad de facilitar el acceso al libro, a través de los tres principales canales por los cuales el lector puede llegar a él: la compra, el préstamo y la biblioteca. Sin embargo,

es la biblioteca la opción más factible por la cual el niño puede lograr entablar una relación con el libro y empezar a sentir una verdadera afición por la lectura.

De otro lado, el autor plantea que es durante la primera infancia, el momento oportuno de acceso a la lectura y que en esta media son los maestros quienes tienen la responsabilidad, no solo de alfabetizar a los estudiantes, sino de crear en ellos hábitos lectores. Cabe destacar que durante el proceso de enseñanza aprendizaje la escuela no se puede conformar con lograr que el estudiante codifique y decodifique el código escrito, sino que consiga a partir de dicho proceso, reconocer el mundo y reconocerse el mismo dentro de él. Esto se logra cuando el lector está en la capacidad de reconocer la significación del texto, a partir de procesos que complementan el acto lector, como la entonación, pues ésta crea un vínculo estrecho entre la mente y la voz del lector; la entonación con la que el lector reproduce el texto, facilitará de forma determinante el encuentro del sentido del mismo. De lo anterior, se puede ver la necesidad de crear espacios en la escuela y dentro de las dinámicas familiares que favorezca la lectura de diferentes textos, con los cuales el niño y adolescente lector se sienta identificado.

Es indiscutible la estrecha relación que hay entre lectura y *Literatura*; sin embargo, no se puede llegar al reduccionismo de ninguna de las dos en los ámbitos académicos, pues es necesario, evitar caer en la práctica de la *Literatura* como un recurso para el mejoramiento de la lectura y, al mismo tiempo, no se puede concebir la lectura como una actividad indiscriminada dentro del aula en la que se lee todo tipo de textos, sin una intención justificada y un objetivo claro de lectura.

Como segundo pilar de la *didáctica de la literatura* según Lázaro Carreter se debe tener en cuenta la *Teoría Literaria y práctica escolar*, para ello es fundamental

tener en cuenta el auge de la teoría entorno a la enseñanza de la *Literatura* y los métodos que se han planteado para la misma desde diferentes perspectivas. En primera instancia se encuentra el historicismo, en la que los estudiosos de la *Literatura* proponían abordar la obra literaria desde su tiempo, su género y autor, lo que suponía un alejamiento significativo de ella, pues se abordaba fuera de ésta y no se tomaba como epicentro para el encuentro del sentido de la obra, sino como una lista de características y contexto. Posteriormente hacia los años 30 y 40 del siglo XX se inicia una reivindicación de la obra, dejando de lado el entorno en la que ésta se dio y posicionandola como elemento fundamental de la lectura y el significado por sí misma.

De lo anterior, se deduce que la enseñanza de la *Literatura* se hace necesaria en los entornos escolares, pues a partir de lo que se puede conocer por medio de ella, el hombre puede encontrarse a sí mismo, encontrar el sentido de la obra y hallarse en ella. De otro lado, según Jean Allier, (2003, citado por Lázaro Carreter s.f), se debe tener en cuenta que el análisis de la obra literaria como mundo autónomo requiere el mismo esfuerzo de comprensión que el mundo real y conduce a un aprendizaje para la vida.

En esta instancia se puede llegar afirmar que la *Literatura* está reclamando un reconocimiento dentro de los ámbitos educativos; no obstante, dicho espacio literario ha mutado con frecuencia. Con ello nace la necesidad *didáctica* de configurar a la *Literatura* como el medio por el cual el lector se posibilita en el análisis y conocimiento del mundo a través de las letras. *La didáctica de la literatura* entonces, se debe encaminar a prácticas de lectura intencionadas, sin la espera de un producto escrito u

oral, sino un *goce estético* por medio del cual el estudiante analice y comente sus aprendizajes individuales.

Como tercer pilar de la propuesta Lázaro Carreter habla sobre la forma de abordar *la Literatura en la enseñanza secundaria*. Ahora bien, no se puede dejar de lado la situación real de la *Literatura* en el aula, una situación en la que los jóvenes se rehúsan a leer determinados textos, formas o géneros de la *Literatura*. Durante esta etapa escolar media, es necesario procurar promover la lectura de textos literarios u otro tipo de textos que lo familiarice con el hábito lector, por lo cual es pertinente proyectar panoramas escolares en los que se busque favorecer los gustos por la lectura y hacer de ella un espacio para el esparcimiento y la adquisición de conocimiento.

Así mismo, la formación lectora sugiere una nueva mirada, orientada hacia el hecho que el lector encuentre a través de la lectura un medio para el empoderamiento del conocimiento y el pensamiento crítico, partiendo de la idea que la lectura brinda la posibilidad a los lectores de tener un pensamiento libre, a partir de la capacidad para descubrir y reproducir los mensajes que se encuentran en los diferentes textos propuestos dentro y fuera del aula. Por lo tanto, una de los objetivos del mediador es lograr que el lector establezca una relación con la *Literatura* basada no solo en el gusto, sino también en los criterios estéticos, contextuales y formativos de la *Literatura*. En este punto, la *Literatura* cobrará valor cultural y de allí se debe partir para reconocerla como parte fundamental de la formación académica de los niños.

Como se puede ver, dentro del aula se cierne una relación cercana entre la lectura, la escritura y la *Literatura*, a pesar de ello se debe evitar limitar la actividad

escolar a leer textos que alejen al estudiante de la *estética literaria*, y tampoco se puede reducir a la lectura desarticulada de textos literarios. Por ello es necesario concretar un equilibrio didáctico y conceptual en el que se medie el uso práctico de habilidades de lectura y escritura encaminadas a la comprensión y el goce literario.

La didáctica de la Literatura, como bien lo indica su nombre, supone todo un trabajo alrededor de la obra literaria en el que convergen otras disciplinas que aporten elementos de significación y sentido a la obra, pues en ella se pueden encontrar diferentes elementos sociales y culturales que sin duda aportan elementos significativos para y por la formación de los estudiantes. Por ello, una *didáctica de la literatura* implica un ambiente literario en el que se favorezca la lectura y el abordaje crítico de la obra, teniendo en cuenta que ésta es un fin y no un medio para la enseñanza.

Atendiendo a dichas necesidades, muchas de las estrategias implementadas en la escuela para la enseñanza de la *Literatura*, proponen el trabajo a partir de un enfoque comunicativo; con esto, se plantea la primera disyuntiva de la *didáctica de la literatura* como un medio para la enseñanza de la lengua. En este enfoque se propone una competencia comunicativa entre hablantes y contextos reales, que de una u otra manera logren estimular y fortalecer en los estudiantes las habilidades comunicativas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir), todo a través de un proceso de significación que se logra a partir del compendio conceptual y cultural que implica el abordaje del texto literario. Es por ello que la *Literatura* se torna en el ambiente escolar como un medio cultural y plurisignificativo que catapulta la aprehensión de conocimientos a través de la lectura, revistiéndola entonces como una herramienta para la enseñanza

de la lengua. Esta mediatización a la que se ha sometido a la *Literatura*, trae como consecuencia el hecho de la desvalorización del libro y la ausencia de la lectura de la obra literaria como tal, pues durante las clases el maestro informa, describe y caracteriza el libro, dejando de lado el *goce estético*, además del criterio lector del estudiante.

Alzate (2000) al igual que Cruz (s.f), mencionan que en una primera perspectiva en la que se ve a la *Literatura* subordinada a la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna, es decir, tomará la *Literatura* como un medio, un pretexto para la enseñanza de la lengua. En esta medida la *Literatura* se mueve en un panorama procedimental para favorecer los procesos de enseñanza de habilidades comunicativas.

Para empezar a abordar dichas dimensiones se puede pensar en una *didáctica de la literatura* como una actividad comunicativa en el aula, es decir, la *Literatura* como un medio para potenciar, reforzar y mejorar los procesos de lectura y escritura en los panoramas académicos. En esta medida, la *Literatura* toma la forma de método, desplazando así aquellas formas convencionales de la aprehensión de la lengua. Bajo este enfoque es importante tener en cuenta la relación comunicativa, estructural del lenguaje y la *Literatura*. El hecho que la *Literatura* sea soslayada a un medio para la enseñanza de la lengua, se le atribuye a la constante preocupación de la formación de individuos competentes comunicativamente, supeditando de esta forma la enseñanza a la gramática estructuralista y al desarrollo de habilidades de lectura y escritura ligadas a la comprensión formal del texto, además del uso de la escritura para tareas puntuales según los campos de acción especializados de cada individuo. Pese a esto, en el

campo de la pragmática se le da cabida a un uso de la lengua en el que convergen el campo teórico con el de la práctica, dando así mayor apertura a que la *Literatura* sea un recurso para el docente en el que puede jugar con el uso de la lengua en contextos sociales, culturales y políticos, es decir, como un claro ejemplo del uso de la lengua en el campo comunicativo.

Ahora bien, al definir la *didáctica de la literatura* como una didáctica para la enseñanza de la lengua, se hace necesario tener en cuenta algunas consideraciones como los mecanismos de adquisición para la aprehensión de la lengua de los individuos teniendo en cuenta su edad, nivel y evolución; las condiciones socioculturales y los ambientes de aprendizaje, además de las técnicas pedagógicas implementadas que favorezcan la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Por lo tanto, el objetivo último de esta perspectiva de la *didáctica* es ofrecer al individuo el dominio de todos los recursos de la lengua para comunicarse en cualquier entorno y situación comunicativa que se le plantee. Al adoptar este enfoque didáctico se apunta a que el estudiante aprenda y fortalezca sus habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), atendiendo del mismo modo a sus necesidades y cualidades particulares. Lo que se propone entonces a partir de este paradigma es el potenciar la *Literatura* con fines prácticos, para la enseñanza de habilidades comunicativas en contextos reales, desde su propia experiencia.

En consecuencia, lo que se busca con este enfoque didáctico de la *Literatura* es instrumentalizarla contribuyendo de esta forma a una didáctica de la lengua, centrada en la creación de un andamiaje teórico para docentes y estudiantes, en el que se

identifiquen las principales dificultades de los estudiantes en el marco de las habilidades comunicativas.

De lo anterior, se hace posible dilucidar la creciente necesidad de reivindicar a la *Literatura* en aula. Así entonces la *didáctica de la literatura* se ve convocada a varios interrogantes: ¿se enseña *Literatura*?, ¿se enseña a través de la *Literatura*?, ¿cuál es la relación entre lectura, escritura y *Literatura*?, ¿cuál es el papel del profesor en los procesos de enseñanza y/o acercamiento a la *Literatura*?, ¿qué papel juega actualmente la *Literatura* en las aulas de clase?

Según López (1996 citado por Alzate, M, 2000), la *didáctica* de la lengua y la *Literatura* debe estar encaminada al planteamiento y establecimiento claro de principios teóricos que faciliten los procesos a partir de objetivos, contenidos, medios, actividades y procesos de evaluación, teniendo en cuenta los diferentes niveles educativos y las características de los mismos. Esto sugiere que la enseñanza de la lectura se mueve entre dos paradigmas, en los cuales se hace preponderante definir las estrategias, además del modo de su abordaje en beneficio de los procesos de aprendizaje, especialmente apuntando a la reivindicación de la *Literatura* dentro de los panoramas de escolarización.

CAPÍTULO II: DIDÁCTICA DE LA *LITERATURA*: EXPERIENCIAS DE AULA

2.1 Acerca de las secuencias didácticas y la Literatura

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo¹² desde un enfoque crítico, donde la finalidad es la de generar acciones que orienten a la transformación de la enseñanza de la *Literatura* en el aula. Desde la perspectiva de la Investigación Acción Participación¹³ se llevó a cabo la recolección de la información, a partir de la implementación y observación de prácticas pedagógicas orientadas hacia la enseñanza de la *Literatura* a través de *secuencias didácticas*; además las investigadoras hicieron

¹² La investigación cualitativa se caracteriza por estudiar e interpretar las relaciones, asuntos, medios, instrumentos y otros, en una determinada situación o problema. Ésta se lleva a cabo a través de una descripción holística, que intenta analizar exhaustivamente un asunto o actividad en particular. Más que determinar la relación de causa y efectos entre dos o más variables, la investigación cualitativa se interesa por estudiar cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso de que interfiere o desarrolla en la situación concreta a investigar.

¹³ “La IAP en América Latina emergió a principios de los años sesenta en el marco de la denominada modernización social y se insertó en el proceso de la planificación social y educativa. Hacia fines de la misma década y durante los 70 adquiere fuerza específica al ser vinculada desde las Ciencias Sociales - como expresión de la inserción y el compromiso de los intelectuales- con los movimientos populares y los procesos de transformación política. En los ochenta se revitalizó en un contexto donde predominaban regímenes dictatoriales, o se iniciaban procesos de democratización, y en donde se consolidaban estilos de desarrollo concentradores y excluyentes; y finalmente, en nuestros días vuelve a ser instalada como mecanismo que, a través de la participación, reproduce gobernabilidad y facilita procesos de desarrollo e integración social. En estos días, por lo tanto, podríamos entender a la IAP como un proceso metodológico que rompiendo los moldes de la investigación tradicional, conjuga las actividades del conocimiento de la realidad mediante mecanismos de participación de la comunidad, para el mejoramiento de sus condiciones de vida. En su conjunto se configura como una herramienta de motivación y promoción humana, que permitiría garantizar la participación activa y democrática de la población, en el planeamiento y la ejecución de sus programas y proyectos de desarrollo. En este sentido, para Hall (1983) [el proceso de investigación debe estar basado en un sistema de discusión, indagación y análisis, en el que los investigados formen parte del proceso al mismo nivel que el investigador. Las teorías no se desarrollan de antemano, para ser comprobadas o esbozadas por el investigador a partir de un contacto con la realidad. La realidad se describe mediante el proceso por el cual una comunidad crea sus propias teorías y soluciones sobre sí misma]”. Miranda, Francisca & Durston, John. (2002) *Experiencias y metodologías de la investigación acción participativa*. Santiago de Chile. En: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6023/S023191.pdf?sequence=1>. Extraído el 11 de junio de 2016.

parte activa de dichas intervenciones, lo que generó diferentes encuentros de reflexión e interpretación sobre las acciones pedagógicas tomadas en el aula con relación al abordaje de la *Literatura*.

Dichas reflexiones revelaron una problemática entorno al abordaje de la *Literatura* y la interpretación del discurso sobre la *didáctica de la literatura* en el aula, pues se evidenció que las prácticas pedagógicas se acercan a la sistematización e *instrumentalización* tanto de la *didáctica* como de la *Literatura*. Inicialmente el grupo de investigación tuvo como intención la creación e implementación de dos *secuencias didácticas* que favorecieran los encuentros con la *Literatura* desde la lectura y creación de cuentos fantásticos y de suspenso. No obstante, en el recorrido de implementación se pudo evidenciar que en las secuencias prima la preocupación por crear hábitos de lectura y el fortalecimiento de las habilidades de escritura, relegando el componente literario a una herramienta para dicha meta de aprendizaje. De otro lado, la observación sobre el desvanecimiento de la *Literatura* y su presencia como herramienta en el aula, se reforzó al observar otras implementaciones didácticas en contextos y situaciones diferentes.

En esta medida, la investigación que se lleva a cabo es de corte crítico interpretativo¹⁴, pues con el proyecto se pretende analizar la influencia del discurso didáctico en los procesos de la enseñanza- aprendizaje de la *Literatura* en el aula, partiendo de la observación e implementación de diferentes *secuencias didácticas* en

¹⁴ El paradigma crítico interpretativo introduce la ideología de forma explícita de la autorreflexión crítica e los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas.

las que se analiza el abordaje y las metodologías con relación a la *Literatura* y la concepción que se tiene de ésta en la escuela, que bien puede tender a la mirada de la *Literatura* como una herramienta didáctica, o por el contrario a la visión de la *Literatura* como un acercamiento directo y sin mediaciones pedagógicas de la obra literaria y, en este sentido, a ser abordada desde el plano de lo estético.

Con base en dichos resultados, se identifica la necesidad imperante de analizar cómo está siendo asumido el discurso didáctico en el aula y la percepción que se tiene acerca de la enseñanza de la *Literatura*, para a partir del análisis real del estado de la *Literatura* en la escuela, generar los parámetros para una *didáctica de la literatura* pensada desde la estética y la interpretación individual del lector-estudiante.

Es importante destacar que la tendencia en las propuestas metodológicas, pedagógicas y didácticas en torno a la Investigación Educativa¹⁵ (IE), está siempre acompañada de un proceso de implementación y observación, que permite corroborar los resultados, alcances e impacto de la propuesta en los grupos investigados; de lo contrario la propuesta solo esbozaría un marco conceptual, pedagógico y didáctico, con el que no se estaría construyendo ningún tipo de reflexión teórico-práctica sobre el impacto educativo, social y/o académico de la propuesta.

Por ello, para el caso puntual de la IE aquí esbozada, el problema subyace en la interpretación de la teoría didáctica y cómo ésta ha sido llevada a la escuela; es decir,

¹⁵ La investigación educativa, es la disciplina que "trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo." Arnal, J. Del Rincón y otros. (1994) *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Editorial: Labor.

que se pretende analizar, cómo en los contextos escolares es llevada a la práctica escolar la *didáctica de la Literatura*.

Sin duda, un aspecto relevante de la IE es el papel del investigador, pues en ella éste es un sujeto activo, que hace parte o influye de alguna manera en el fenómeno investigado, entonces es el docente el encargado de implementar y analizar la pertinencia de las didácticas, modelos y métodos que se usan dentro del aula y verificar si con ellos se alcanza de forma eficaz el fin educativo que se persigue. Es por esto que en la investigación que aquí se presenta, las *secuencias didácticas* implementadas, observadas y analizadas, se llevan a cabo en un contexto real educativo, al cual las investigadoras tienen acceso directo.

Para la implementación se seleccionaron dos instituciones educativas ubicadas en el departamento de Cundinamarca. La primera de ellas es una institución pública ubicada en Bogotá. La segunda, es una institución de carácter privado localizada en las inmediaciones de La Calera y Bogotá. Las dos instituciones se rigen bajo modelos educativos diferentes y en especial la de carácter privado, promueve trabajo con *secuencias didácticas* desde el Área de Español.

La propuesta aquí presentada busca romper con el paradigma instrumentalista al que se ha soslayado a la *Literatura* en los ambientes educativos, para a partir de esto, posicionar la *Literatura* como un fin de la enseñanza, rescatando la idea que ésta no orienta, ni es el insumo para formar buenos lectores, sino que son textos que gestan lectores encaminados al *goce estético* y el pensamiento crítico reflexivo. Entonces, con esta propuesta se busca no solo la teorización de *la didáctica de la literatura*, sino un reflexión sobre la misma, para desde allí, crear espacios reales en el aula en el que el

estudiante reconozca a la *Literatura* como una manifestación artística de la realidad y no como un recurso para potenciar sus habilidades lectoras y escritoras, puesto que a pesar que a través de la *Literatura* se introduce y moldea al estudiante en el mundo letrado, ésta no debe ser una herramienta que mejore estos procesos.

Es importante reconocer que en los ambientes educativos los docentes reconocen en las estrategias didácticas un potencial para fortalecer los procesos formativos de sus estudiantes; no obstante en ocasiones la implementación de dichas propuestas didácticas relegan al aprendizaje a la lúdica o la reducción de los conocimientos, es por ello que lo que se pretende con esta investigación es hacer un análisis crítico reflexivo en torno a la implementación de *secuencias didácticas* en los ámbitos escolares, para de esta manera determinar en qué medida la enseñanza de la escritura y lectura instrumentaliza la *Literatura*. Con base en los resultados de observación y análisis del estado de la literatura en el aula, se busca generar una reflexión en torno al que hacer docente y romper el paradigma instrumentalista y positivista que se le ha otorgado a la *Literatura*.

Con relación a la enseñanza de habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar) se ha teorizado y se han formado diferentes estrategias, desde el campo de la pedagogía y la didáctica, argumentando que éstas deben ser desarrolladas en forma conjunta en ambientes significativos y reales para el estudiante. A propósito Camps (2003), piensa que la enseñanza separada de los elementos comunicativos no permite desarrollar la capacidad de producir y comprender textos complejos, independiente de la tipología textual. Con ello, se puede afirmar que, la planeación de actividades secuenciadas y dirigidas a objetivos de escritura concretos y articulados

con las habilidades favoreciendo que el estudiante se apropie de los procesos escritos y los traslade contextos reales de comunicación.

Ana Camps es una de las principales impulsadoras de la *secuencia didáctica* como método para la enseñanza de la lectura y la escritura. La autora ha implementado en diferentes ocasiones, ámbitos educativos y diferentes tipos de texto, *secuencias didácticas* para favorecer los procesos de lectura y escritura. Sin embargo, en éstas no se ve la *instrumentalización* de la *Literatura* que se puede llegar a evidenciar en otras aplicaciones didácticas. Ella misma reconoce que la *secuencia didáctica* ha cobrado un espacio significativo en la investigación educativa, pues permite por medio de su paso a paso, observar y analizar los avances en cuanto a los procesos educativos. De allí, que el afán por verificar el progreso y fortalecer habilidades relacionadas con el lenguaje, conduzca a instrumentalizar y reducir ciertos procesos u aprendizajes, para este caso el sesgo didáctico que convierte en herramienta a la *Literatura*.

En consecuencia con los planteados por Camps, la escuela se ha volcado a fortalecer los procesos de escritura, lectura y comprensión de la *Literatura*, para ello, los docentes han desarrollado una especial inclinación por la aplicación de *secuencias didácticas*, argumentando que ellas son una herramienta que facilita el trabajo gradual en el aula, que permite la secuencialidad y progresión de los contenidos encaminados a un propósito de enseñanza, por lo que a lo largo de estos años se han propuesto diferentes estrategias que buscan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura a partir de diferentes enfoques; por esto, la enseñanza a través de proyectos o *secuencias didácticas* se ha posicionado en el aula como una de las estrategias más efectivas, pues a través de éstas se propende el aprendizaje global de

la escritura, además de ser un instrumento efectivo para la Investigación Educativa; así lo que busca la *secuencia didáctica* aplicada en la enseñanza es ser una propuesta integradora, en la que se establezca una interrelación entre los saberes propios de la escritura, la necesidad, las habilidades y los intereses comunicativos, que tengan como resultado la aprehensión efectiva de la escritura en situaciones comunicativas concretas y eficaces.

Pese a la efectividad que se argumenta por parte del profesorado con la implementación de *secuencias didácticas* en el panorama de la lectura y la escritura, cabe cuestionarse si éstas son pertinentes en el abordaje escolar de la *literatura*, puesto que es innegable que con la aplicación de secuencias siempre hay una tendencia marcada hacia el desarrollo de habilidades concretas, como por ejemplo, la escritura. En primera medida, se debe tener en cuenta que para pensar en un proyecto de escritura, éste parte de la idea de actividad global, en el cual el estudiante es concebido como centro de la actividad de aprendizaje. De otro lado, se profundiza en la idea que escribir un texto implica la conjunción de sus habilidades que no se pueden enseñar, desarrollar y practicar por separado, por lo que la *secuencia didáctica* implica actividades totalizadoras en la que se promueva en uso efectivo de la lengua hacia la producción escrita.

Esta globalización implica proceso de consulta, lectura, modelación y producción que requieren de habilidades de pensamiento que se desarrollan de forma conjunta y no como procesos individualizados, pues a largo plazo será difícil encaminarlos desde su individualidad hacia la escritura. En palabras de Camps (2013), “aprender a escribir

consistirá en producir textos que tengan sentido y aprender las habilidades específicas que se requieren para hacerlo, pero no separadamente, sino en interrelación” (p.10).

De igual manera la *secuencia didáctica* abre el panorama hacia la triada didáctica (estudiante-conocimiento-docente), pues implica una interacción entre el maestro, la disciplina que enseña y el estudiante, cada uno de ellos inmerso en un contexto determinado que requiere de una planificación de actividades que apunten a la convergencia equilibrada de los tres sujetos didácticos, en pro de favorecer los procesos de aprendizaje del estudiante. Para apuntar a este fin se plantean “actividades secuenciadas, que cobran sentido por la intención que motiva el proyecto”, ello implica entonces, una preparación previa de los objetivos, fines y recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto, en el que como ya se mencionó deben converger las habilidades, los procesos y las intenciones comunicativas definidas que se buscan desarrollar y fortalecer en los estudiantes. La secuencialidad de las actividades le dan un sentido, le dan un norte a la actividad del aula, bien sea para la lectura o para la escritura.

Uno de los fines de las *secuencias didácticas* es preparar a los estudiantes para hacer de su propio texto (sea encaminado a la lectura o escritura) un objeto de trabajo, a juzgarlo, analizarlo, transformarlo y mejorarlo, como si se tratara del texto de otro estudiante. De esta manera se puede decir que las secuencias de escritura se ponen en marcha para hacer del primer texto realizado por los educandos, una producción que aunque imperfecta, con este medio se pueda dar un proceso de reescritura, que lleven a la auto reflexión sobre el comportamiento lingüístico. De la misma forma se vincula la lectura, pues a través de ella se busca moldear el estilo de escritura y

fomentar el hábito lector. Sin embargo, muchas de estas secuencias han llegado a la *instrumentalización* de la *Literatura*, pues se tiene la concepción que a través de ella se puede ejemplificar y moldear la escritura del estudiante, además que con el abordaje de lecturas escolares literarias el estudiante desarrollará hábitos de lectura. Pese a ello, ésta es una postura que en el plano de la *estética literaria* se puede rebatir, pues es importante que la *Literatura* se aborde como una obra artística que permea el mundo del autor y del lector desde la interpretación y el hallazgo de un sentido individual, por lo cual convertirla en un sendero para la formación académico, puede resultar infructuoso e incluso contraproducente.

2.2 Experiencias de aula entorno a la Literatura

Con miras a la implementación y análisis de diferentes *secuencias didácticas* en ámbitos educativos reales, el grupo de investigación seleccionó dos colegios ubicados en el departamento de Cundinamarca. Como se enunció con anterioridad, dichas instituciones cuentan con características diferentes, ya que una hace parte de la red de colegios distritales de la ciudad de Bogotá, mientras la segunda es de carácter privado ubicado en la Calera, Cundinamarca. Para enriquecer el análisis del abordaje de la *Literatura* y la implementación de las *secuencias didácticas*, se parte de características diferenciales entre las dos instituciones seleccionadas, primero el carácter público y privado de las instituciones que ya fue mencionado, y de otro lado, la puesta curricular y metodológica de cada institución.

Por ejemplo, la Institución pública que a partir de ahora será llamada, Institución A, trabaja bajo el enfoque constructivista¹⁶. En ella se implementó una propuesta didáctica que tomó como referente algunos cuentos fantásticos¹⁷. Ésta se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de grado quinto, que según la organización académica nacional hacen parte del segundo ciclo escolar. Con relación a esto, cabe destacar que lo que se busca en el segundo ciclo es proveer a los niños de nuevas experiencias, a través de espacios de reconocimiento y afianzamiento de la identidad. Por medio de las actividades académicas les posibilitará ser sujetos activos en su proceso de formación por medio de estrategias de autoevaluación que les ayude a reconocerse y autoafirmarse.

¹⁶ Este enfoque se basa en el principio de que el individuo es producto de su propia construcción, es el resultado de sus disposiciones internas y externas, obtenido de un proceso de aprendizaje activo donde se articula, se restaura, se interpreta se construye conocimiento de acuerdo a una experiencia anterior. Por ello el proceso de enseñanza aprendizaje se debe manejar de manera activa y dinámica de tal manera que se busque transformar la estructura mental previa. Pero hay cambio, si hay una verdadera disposición hacia ello, por eso deben crear las condiciones externas e internas que lo posibiliten. Tomado de *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL P.E.I. Escuela Integral Autónoma para el cambio*. Colegio María Mercedes Carranza.

¹⁷ La Literatura fantástica es un proceso histórico y textual, crea una diversidad subversiva, ambigua e inquietante, inventa realidades diferentes y nos enfrenta al núcleo misterioso de la realidad. Así mismo, se puede decir que es un argumento capaz de subvertir, indagar e inquietar la tranquila quietud de su lector. Un texto vivo que abre puertas a otras dimensiones de la realidad, a su esencia misteriosa e inquietante, maravillosa o compensadora. Una ficción que es capaz de recrear los puntos ciegos de la razón. Una ruptura y apertura a la ambigüedad e incertidumbre, a la trascendencia de cuanto en lo cotidiano acontece.

Todorov, distingue entre lo fantástico y lo maravilloso. Lo Fantástico se manifiesta cuando hay perplejidad frente a un hecho increíble, cuando hay indecisión al elegir entre una explicación racional y una aceptación de lo sobrenatural. Lo maravilloso por el contrario, presupone aceptar lo inverosímil y lo inexplicable, como sucede en las fabulas o los cuentos orientales. Por ejemplo, la definición clásica de literatura fantástica se encuentra superada por autores modernos, como puedan ser Kafka, Borges o Cortázar, los cuales crearon literatura fantástica pero sin ceñirse a ningún canon clásico. La labor de estos autores ha provocado que llegados a la modernidad no sea posible catalogar la literatura fantástica de un modo rígido.

Con relación a la Institución A, los procesos de enseñanza y aprendizaje están orientados al *descubrimiento* de las relaciones entre los objetos y los fenómenos que surgen mediante la interacción concreta con los objetos, y la *experimentación* mediante la cual realizan modificaciones en sus nociones y conceptos previos, especialmente de cantidad, espacio y tiempo. Por ello en el ciclo II (grado cuarto y quinto), los procesos de aprendizaje son significativos en la medida en que los conocimientos son nuevos y les permiten explicar el funcionamiento de los objetos, los fenómenos y los sucesos del mundo que los rodea. La selección de los conocimientos y contenidos de las áreas les permitirá construir categorías y realizar inferencias de los fenómenos que les interesan.

Por lo anterior se hace pertinente la implementación de una *secuencia didáctica* que favorezca en este ciclo el acercamiento a la lectura de relatos fantásticos, a través de los cuales se da la posibilidad al estudiante de un espacio para la creación de textos, logrando de esta manera introducirlos al proceso de escritura creativa, en la que se exhorta a explorar las dimensiones afectivas vitales de esta etapa, además del desarrollo de habilidades de pensamiento relacionadas con la actividad lectora y escritura.

En la Institución A, se hace la implementación de la *secuencia didáctica* “Lo fantástico, una posibilidad de construcción literaria” (Anexo 1). La propuesta se elaboró a partir de un diagnóstico realizado al iniciar el año escolar desde el área de Lengua Castellana, el cual arrojó bajos porcentajes de creación y producción literaria en estudiantes de ciclo dos. Bajo esta perspectiva se diseñó y se adaptó una *secuencia didáctica* basada en el *género fantástico*. Aunque en un principio se creyó

que era una experiencia enriquecedora, hacia el final de la aplicación se pudo llegar a dos conclusiones: por una lado, la *Literatura* terminó siendo el medio por el cual se buscaba favorecer la escritura y la lectura, además resultó insatisfactorio ver cómo los estudiantes se limitaron a seguir patrones establecidos bajo estructuras del relato fantástico, con lo que se evidenció que en realidad no había mayor aporte por parte de los niños, lo que no favoreció que sus creaciones fueran libres y espontáneas.

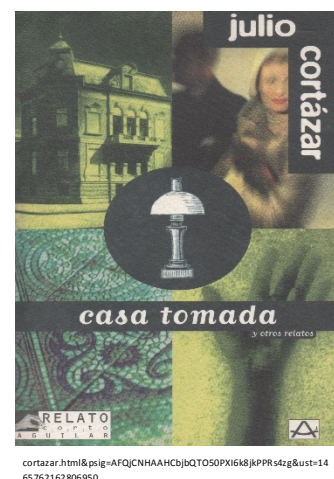
Esta *secuencia didáctica* se llevó a cabo en el marco de un taller literario creado para doce (12) estudiantes de quinto grado de primaria. Para la realización de ella se planificaron sesiones de una hora, tres veces por semana durante dos meses. Si bien la secuencia se orientó a la producción de textos narrativos, específicamente cuentos, los principios pedagógicos que la sustentan y las estrategias que de estos se desprenden son pertinentes para la producción de cualquier tipo de texto y para los docentes de las diversas áreas.

Antes de describir las fases de la *secuencia didáctica* es importante aclarar que a los niños participantes se les explicó desde el comienzo que su rol sería el de ser escritores de cuentos fantásticos para ser publicados al final del año escolar. Durante las primeras sesiones el taller se encaminó a desarrollar en los estudiantes la capacidad de observar y analizar creaciones narrativas, esto a través de la elaboración de un “palimpsesto”, con el fin de identificar la habilidad creativa y dominio estructural de los estudiantes frente al texto narrativo. Al finalizar el ejercicio diagnóstico se buscaba que los estudiantes pudieran identificar los elementos que convergen en los relatos fantásticos: objetos, comportamiento, personajes y cómo estos forman el hilo narrativo de este tipo de relatos.

Como paso previo a la aplicación de la secuencia, se llevó a cabo un pre-test con doble finalidad: primero comprobar el nivel de escritura, segundo como elemento evaluador, pues al final de la secuencia se les solicitó comparar el pre-test con el producto final de la secuencia (cuento fantástico). En dicha comparación los estudiantes analizaron sus avances frente a la escritura e hicieron sus conclusiones ante la producción escrita. Frente a este ejercicio los estudiantes manifestaron diferentes sentimientos, por un lado agrado, por otro miedo.

Durante la implementación, algunos estudiantes no sabían ¿cómo empezar?, ¿sobre qué escribir?, ¿para quién escribir? No obstante después de iniciar a escribir, cada estudiante leyó al resto del grupo su producción escrita. La reacción de los estudiantes fue de expectativa, aunque tenían miedo de escribir y presentaban falencias en sus producción, manejan una estructura clara para escribir sus cuentos, fue una actividad motivadora y muy enriquecedora porque a partir de ella se empezó a construir conceptos de estructura de un texto narrativo, personajes, trama y de las diferentes situaciones que se desarrollan en la historia de un cuento fantástico.

Teniendo como referente que los estudiantes ya tenían un esquema básico de la estructura y elementos del texto narrativo fantástico, se procuró el encuentro con un texto modelo, de texto narrativo fantástico, para a partir de éste identificar sus elementos constitutivos, estructura, formación de los personajes y trama. Para ello se llevó a cabo la lectura y posterior análisis del cuento de Julio Cortázar “Casa tomada” (1946).



Al finalizar esta segunda fase se les pidió a los estudiantes resumir el cuento o realizar un esquema, una ilustración con sus principales acontecimientos. Aunque la expectativa estaba puesta en la acogida del autor Julio Cortázar, el impacto de la lectura en ellos fue de difícil abordaje, con lo que se llegó a la conclusión, que éste no es un autor para trabajar con los niños, debido al lenguaje utilizado y a la profundidad de cada una de sus letras. Como consecuencia de esto, durante la lectura de la narración se manifestó cierta preocupación por parte del docente investigador, porque los estudiantes no lograban entender la estructura de sus relatos y la trama de los mismos. Sin embargo, después de una re lectura del cuento, los estudiantes le dieron rienda suelta a su imaginación, cada uno le fue dando su propia interpretación, algunos partieron del nombre y desde éste empezaron a reconstruir la trama de la historia; al finalizar dieron por entendido el cuento, empezaron a fortalecer los preconceptos y conceptos que manejaban sobre la estructura de un cuento fantástico.

Posterior a las primeras intervenciones se apuntó a activar en los estudiantes conocimientos previos respecto del tipo de texto que iban a leer y a realizar anticipaciones sobre su contenido a partir del título. Durante la lectura la docente interviene para dialogar con los niños acerca del significado de algunas palabras y para que éstos formulen predicciones. Con el fin de facilitar la comprensión del texto leído se llevó a cabo una sesión de la lectura compartida, guiada por la docente, en la cual, mediante preguntas formuladas con una intención clara, los niños fueron construyendo el significado del texto antes, durante y después de la lectura. Después de leer, la conversación se orientó a identificar la persona que narra la historia y a precisar la estructura del texto leído, es decir, las partes que lo conforman:

introducción, nudo y desenlace. A través de la participación se generaron reflexiones sobre la configuración de lo fantástico en los relatos de Julio Cortázar, además de producir un mapa mental de los elementos constitutivos de los relatos fantásticos.

Como se ve, el interés de los estudiantes estaba direccionado en escribir un cuento fantástico cumpliendo una estructura, respetando una trama, aunque estaban entretenidos en conocer la estructura de un cuento. En ese momento se hizo evidente que se estaba sesgando las posibilidades de producción de estos niños, ya que debían cumplir con las expectativas de escritura de un cuento fantástico, para lo que ellos estaban convencidos que debían seguir un estilo y un tema tal como los presentados durante las sesiones.

Después de realizar todo el proceso de identificación de los elementos constitutivos del texto narrativo fantástico, se consideró que el estudiante estaba en la capacidad de iniciar el proceso de producción de su texto narrativo. Para ello, los estudiantes realizaron el primer bosquejo de escritura para la creación del relato fantástico. Luego hicieron la lectura en voz alta de sus esquemas de escritura, para de manera colaborativa realizar observaciones generales sobre la estructura y los elementos del relato. Teniendo en cuenta las observaciones de sus pares y maestra los estudiantes iniciaron el proceso de pre-escritura, escritura y corrección de su texto narrativo.

En una de las fases de la secuencia se utiliza la lectura con uno de los propósitos esenciales para la formación de escritores competentes: leer para escribir. Cuando se usa la lectura de esta manera, se lee un texto similar al que se quiere

escribir para analizar tanto su contenido como su forma, de modo tal que surjan ideas útiles para escribir el texto.

Si escribir es una práctica cultural, y la escuela es un espacio que garantiza la apropiación de los comportamientos asociados a estas prácticas, leer para escribir tendrá que formar parte de las propuestas escolares orientadas al desarrollo de la comprensión escritural. Ahora bien, al mirar esta fase de la secuencia se podría pensar que la sesión debería haberse aprovechado para conversar sobre otros temas relacionados con la escritura de cuentos, por ejemplo el manejo del lenguaje que hace el autor para describir personajes y espacios, o para generar tensión en la trama. Sin embargo, se ve que la *secuencia didáctica* se focaliza en determinados aspectos del tipo del texto que se está enseñando a escribir y no pretende abarcar la totalidad de factores que intervienen en la producción de un buen escrito.

La finalidad de esta *secuencia didáctica* era propiciar que (a partir del conocimiento de la estructura de los hilos conductores de un relato fantástico, las características de sus personaje, la verosimilitud de sus lugares, tiempos y el papel del narrador en cada uno de estos relatos) el estudiante tuviera las bases para construir su propio relato fantástico. Sin embargo, es algo arbitrario ya que no solo está condenando al estudiante a que siga unos patrones y estructuras establecidas, sino a que construya a partir de un ideal del relato fantástico una creación que terminaría siendo un ejercicio parafraseador de un texto canónico, en este caso, de los cuentos de Cortázar.

En contraste, la institución privada, que será nombrada Institución B, se rige bajo en enfoque de la Enseñanza para la Comprensión¹⁸. Allí se promueve la implementación de *secuencias didácticas* como herramienta básica de planeación de trabajo pedagógico dentro del aula en el Área de Español y con los cuales le apuntan a diferentes propuestas de proyecto de largo y mediano alcance. Es por ello, que el análisis en la institución B se estuvo orientado a tres aplicaciones de secuencia diferentes tanto en contenido, tiempos y alcances.

En primer lugar se realizó el trabajo pedagógico con un grupo de jóvenes escritores, en el marco de proyectos de la institución, con un grupo conformado por estudiantes de sexto a octavo grado, haciendo énfasis en textos narrativos de suspenso¹⁹ (Anexo 2). En el segundo escenario se analizó la implementación de una

¹⁸ La Enseñanza para la Comprensión (EpC), es un enfoque de tipo constructivista que incentiva la capacidad de pensar y actuar flexiblemente aplicando los conocimientos a un contexto. La EpC está ligada a la acción, es decir a la capacidad que tiene un estudiante de dominar los conocimientos y aplicarlos a otras situaciones. Consiste en poder transferir los conocimientos a contextos diferentes, con la capacidad de explicarlos y plantear sus hipótesis sobre situaciones concretar en las que puede emplear el pensamiento.

La enseñanza para la comprensión plantea el desarrollo de prácticas de enseñanza que tienen como objetivo transformar a los estudiantes en ciudadanos con capacidad para pensar por sí mismas y de asumir sus actos de manera responsable. Aquí se cambian las enseñanzas basadas en la memorización y la rutina.

¹⁹ Suspenso, del latín *suspensus*, derivan del verbo *pendere* que significa *pensar*, (estar tenso, estar es suspenso) del mismo modo relacionado con *piens*, que viene del latín *pensum*; concerniente a los verbos *pendere* y *pensare* que significan estimar o sopesar reiterada e insistentemente en algo. Con base en lo anterior, se puede afirmar que el género de suspenso se encuentra íntimamente relacionado con la acción de pensar y la tensión que se genera a través de la secuencia narrativa; pues requiere de un lector observador, atento, inductivo, capaz de reconocer e interpretar las pistas que el autor ofrece en el relato. Pistas, que le permitirán develar la solución del conflicto que debe corresponder a la lógica y ser acorde a la verosimilitud del texto; generando de este modo una tensión narrativa que configura lo que se conoce como cuento de suspenso. El cuento de suspenso es una mezcla de fascinación, misterio, emoción, tensión; en las que usa como recurso, la descripción y escenas en acercamiento, en la que los detalles son primordiales para comprender el conflicto y juegan un papel determinante para generar la expectativa en el lector. En La Poética, el suspenso, consiste en

secuencia didáctica que comprende un proyecto de escritura y lectura aplicada desde los grados iniciales hasta séptimo grado, la tercera y cuarta secuencia dentro del aula, bajo la catedra de Español, dirigida al grado octavo, como parte de la implementación curricular del año 2015.

De otro lado, dentro del panorama escolar, el Área de Español fomenta la Enseñanza para la Comprensión desde la aplicación de *secuencias didácticas*. Por ello con el “grupo de escritores” se lleva a cabo la implementación de ella bajo los derroteros de la creación escrita de relatos de suspenso. Además, la *secuencia didáctica* de “Escribir como Lectores” busca fortalecer los procesos de lectura y escritura a través del abordaje guiado de una obra de autor. Otro tipo de implementación dentro de la institución es el abordaje de la enseñanza de la *Literatura* en los diferentes grados, acorde a los estándares básicos de competencias, en la que se apunta a la lectura, escritura y análisis de diferentes textos literarios. Ejemplo de ello son las *secuencias didácticas* “Conflicto y *literatura*” y “La transformación de la mujer a través de la *literatura* del siglo XIX”, implementadas con el grado octavo. (Anexo 3)

La aplicación de las apuestas pedagógicas en la Institución B se llevaron a cabo durante el año 2015, las cuatro tenían implicaciones diferentes en cuanto al tiempo de

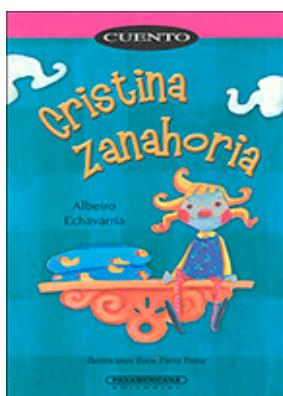
generar, mediante la osadía, un grado de esperanza, teniendo como resultado el impacto de peligro, con el cual el lector se sensibiliza, entristece o alegra por lo que pueda pasar.

Partiendo del concepto de trama propuesto por Aristóteles el autor de relatos de suspenso debe crear una situación y certidumbre, las cuales deben fijar la atención del lector manteniendo la linealidad del texto. Baroni (2004) retoma el concepto de “probabilidad de disyunción” planteada por Eco, para explicar lo que él llama “efecto de suspenso”. Dicho efecto, está relacionado con la confrontación del lector frente a una situación narrativa de incierto, que le genera ansiedad por conocer el resultado. La confrontación se lleva a cabo por medio la estrategia de postergar la respuesta que resolverá el conflicto, ya sea retrasando el final del capítulo o de una acción desencadenante.

desarrollo, alcance e intenciones educativas. En primer lugar se encuentra la *secuencia didáctica* “El cuento de suspenso al diván”, la cual se implementó con el grupo de “Escritores” de la institución. El trabajo está enfocado a la producción textual (cuento) para la posterior publicación en la octava edición de una antología, resultado de la producción textual anual de dicho grupo. Teniendo como referente lo anterior, la *secuencia didáctica* “Cuento de suspenso al diván” tiene como propósito ofrecer a los estudiantes herramientas estilísticas que les den luces acerca de la construcción de textos narrativos de suspenso.

En la parte inicial de la secuencia se mostró a los estudiantes modelos de texto narrativo de suspenso, teniendo como referente las narraciones de Edgar Allan Poe. De ellas, los estudiantes hicieron el análisis de los personajes, espacios, tiempo y fragmentos particulares que les permitió esbozar los elementos narrativos y de estilo necesarios para la elaboración de un cuento de suspenso. A lo largo del análisis los estudiantes desarrollaron la habilidad para determinar cuáles eran los elementos

esenciales de un cuento de suspenso y los fueron integrando a sus composiciones.



<http://www.panamericana.com.co/images/Caratula/Grandes/9789583025617.jpg>

De un lado se puede notar que la lectura detallada y analítica de los relatos de Poe lograron moldear el estilo de escritura de los estudiantes, ello se evidenció en la elaboración de “palimpsestos” y creaciones espontáneas (Anexo 4).

Además, es necesario resaltar que el proceso de escritura fue paulatino y constaba de fase de pre-escritura, escritura, corrección y reescritura.

De la implementación de esta secuencia se puede concluir que es fundamental el proceso de escritura y que bajo ese eje se cimienta la propuesta, dejando un poco de lado los procesos lectores e incluso los intereses particulares del lector- escritor. Sin embargo a través de la modelación realizada por medio de los cuentos de suspenso abordados se hacen muestras de escritura interesantes. (Anexo 5)

En segunda instancia, se analiza el trabajo de una *secuencia didáctica* que de igual manera se esboza en el marco de proyectos institucionales. Ésta se ha desarrollado en la Institución B durante tres años consecutivos; además se considera como pionero en la implementación de *secuencias didácticas* en el Área de Español. Este proyecto es considerado de largo alcance. Se aplica en los grupos desde primero hasta grado séptimo, cada grado con un libro diferente, con la particularidad de que el escritor del libro tiene un contacto cercano de acompañamiento en la lectura del libro. La *secuencia didáctica* implementa las mismas actividades con un grado de complejidad diferente. Además del acompañamiento del autor para la lectura del libro se cuenta con la asesoría de un experto en lectura y escritura, quien periódicamente realimenta las actividades desarrolladas.

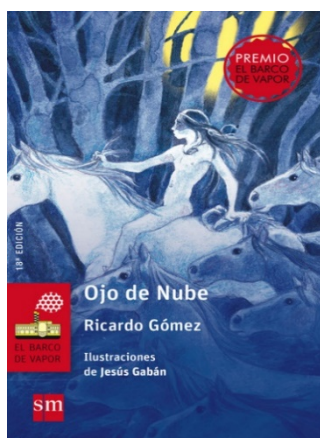
Durante el año 2015 los grados primero y segundo realizaron la lectura del libro *Cristina Zanahoria* (2007) de Albeiro Echevarría. La selección del libro fue determinada por el contenido en valores y la diagramación del libro. A lo largo del proceso, las docentes encargadas destacan la importancia de la visita del autor para motivar y contextualizar a los estudiantes frente al relato, considerando que ésta fue fundamental. En los años previos, adicionalmente el contacto con el escritor determinó la motivación y disposición de los niños frente a la lectura.

Con relación a otras actividades desarrolladas dentro de la secuencia se destaca el del juego de roles, ya que a partir de éste fue posible identificar las fortalezas y debilidades de los grupos con el fin que en una próxima implementación se tomen los correctivos y se facilite el trabajo con los grados y se afiancen ciertas habilidades. De este juego se puede concluir que favorece el trabajo colaborativo, pero que no es recomendable trabajar todos los roles en una sola sesión, sino por separado, para potenciar las habilidades y evitar confusiones en los estudiantes, pues por su edad y nivel de comprensión la función de cada rol en ocasiones es mal interpretada. En segundo grado resulta más fácil de trabajar y se destacan con éxito la función de cada rol porque hay una mayor comprensión frente al papel de cada jugador.

Además, las docentes manifestaron que el rol que más gustó y que potencio a los estudiantes es el del lector, dado que las docentes fueron el modelo de lectura de los estudiantes y ellos se esforzaron por repetir dicho modelo, para hacer de la lectura en voz alta un ejercicio exitoso y placentero para quienes les escucharan. En este punto, se puede evidenciar que el mayor énfasis en la sección de primeros y segundos es potenciar los procesos lectores, pues es la etapa inicial de la educación; por ello constantemente se hace énfasis en que el estudiante adquiera la habilidad de leer en voz alta y de forma individual, con el fin de desarrollar dicha habilidad. Sin embargo, no se privilegia la comprensión del texto, entonces los ejercicios de clase se enfocan en la identificación de los personajes y una exploración de los mismos a través de la personificación. No obstante no es el fin primordial en estos grados, la interpretación o la intención del texto, pues lo que se busca es que los estudiantes repliquen el

contenido del libro, además que puedan hacer una lectura en voz alta teniendo en cuenta las voces narrativas.

En el grado tercer el libro con el que se llevó a cabo el proyecto fue *Ojo de Nube* (2006) de Ricardo Gómez. Las docentes destacan de la implementación de la secuencia la forma en la que se pudo abordar la lectura del libro, puesto que no fue una lectura secuenciada según los capítulos propuestos por el autor, sino una lectura que se fragmentó según los temas de interés de los estudiantes. El relato gira en torno a



http://ricardogomez.com/attachments/0000/0102/ojo_de_nube_eso.1oe71339446050

algunas culturas indígenas, por lo cual la lectura se orientó a conocer rasgos de su cultura a través del libro. Por ello, su abordaje fue fragmentado según los intereses particulares de los estudiantes; por ejemplo en un principio se tomó como referentes los aspectos culturales, posteriormente los mitos y así sucesivamente toda la lectura del libro. De dicho ejercicio no solo se rescata el interés de los estudiantes por el tema del

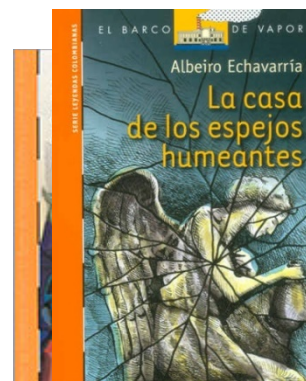
libro, sino el nivel de comprensión de la narración, además la vinculación de los padres de familia, puesto que se interesaron por apoyar a los niños desde casa, activando saberes sobre las culturas indígenas, lo que permitió que a lo largo de la lectura de la obra los estudiantes realizaran relaciones intertextuales. De otro lado los ejercicios de lectura en voz alta han desarrollado en los estudiantes habilidades orales y pensamiento crítico frente a la lectura y los ejercicios orales de los compañeros.

El grado tercero ha trabajado la *secuencia didáctica* desde sus inicios, siendo de alguna manera el grupo piloto con el que se ha llevado un proceso secuenciado durante tres años; es por ello que con estos estudiantes no solo se evidencia una

habilidad lectora en términos de la verbalización sino en el análisis que se llega a hacer de la obra literaria. Los grupos lograron establecer relaciones intertextuales, pues el tema de la obra se daba para conectar ideas culturales, tradiciones y lugares comunes que conocían. De otro lado, los estudiantes ya han adquirido un juicio de valor sobre la lectura, tanto como ejercicio de verbalización como de relación con otros textos o contextos. No obstante es necesario reforzar los niveles de interpretación. De otro lado las docentes manifiestan que el proyecto como fue concebido comprende la parte de lectura y escritura, sin embargo los ejercicios de lectura en voz alta, lectura compartida, identificación de voces narrativas y lecturas diagnósticas individuales y grupales se llevan una parte considerable del tiempo del año por lo que la parte escrita queda relegada a un tiempo mínimo durante el año, por lo cual hay pequeñas muestras de escritura, pero que no se exploran en la misma medida que los procesos de escritura. (Anexo 6)

En este punto se puede afirmar que la *secuencia didáctica* presenta avances progresivos, es decir que si desea llegar a un lector ideal a través de la implementación de la *secuencia didáctica*, éste será a largo plazo, quizás por ciclos o incluso hasta el final de la implementación por grados, que para el 2016 sería en el grado octavo. Sin embargo, con quienes se evidenciará un avance tangible será con el grado tercero (2015) quienes iniciaron el proceso y lo terminarían hacia el grado octavo en el año 2020.

En el grado cuarto se realizó la lectura del libro *Patricio Pico y Pluma* (2009) de María Inés McCormick. La



docente encargada del grado manifiesta que la temática fue pertinente para el grupo, pues al estar dentro del género policiaco logra hacer una conexión con los estudiantes, además facilitó la identificación de los estudiantes con los personajes, con ello se direccionó la identificación e interpretación de las voces narrativas. De igual manera la docente manifestó que durante el año se orientó el proyecto hacia la verbalización de la lectura. Además este grupo es la primera vez que lleva a cabo la *secuencia didáctica*, por lo que se evidencian falencias en cuanto a la lectura en voz alta, identificación de las voces narrativas y el ritmo de lectura, esto trae como resultado que los estudiantes se pierdan en medio de la lectura y no comprendan lo que leen. De igual manera la docente menciona que la secuencia didáctica hace un fuerte énfasis en la parte de lectura, dejando un poco de lado los procesos de escritura que se han planteado en un inicio con la *secuencia didáctica*.

En el grado séptimo se realizó la lectura del libro *La Casa de los espejos humeantes* (2014) de Albeiro Echeverría. Con este grupo también se llevaba trabajando el proyecto durante tres años, por lo cual conocían las estrategias de lectura en voz alta, además de reconocer en ellos sus falencias en el proceso. Durante la primera parte del año los estudiantes hacen el proceso de contextualización de libro, es decir reconocen al autor y el contexto de la obra (leyendas colombianas y leyendas alrededor de los espejos) y, de igual forma, los estudiantes hacen predicciones del posible contenido del relato. En esta primera fase los estudiantes desarrollan su capacidad de anticipación y análisis de información. Posteriormente se realizaron los ejercicios de aprestamiento lector, a partir de claves para la lectura en voz alta e individual.

A partir de la observación y análisis de la *secuencia didáctica* “Escribir como lectores”, nuevamente se puede evidenciar el fuerte carácter de la secuencia con relación a la verbalización de la lectura, dejando de lado la comprensión textual. A lo largo del año se hace énfasis en las producciones verbales de lectura compartida, lectura en voz alta y lectura individual. De forma reiterada las docentes manifiestan que los procesos de lectura tiene un gran peso en la secuencia dejando de lado la producción escrita, la cual se aborda de manera escueta y algo apresurada puesto que la mayor parte del año se trabaja la habilidad lectora. Sin embargo, los estudiantes logran realizar dos muestras textuales de diferentes estilos, por un lado un comentario crítico de la obra (Anexo 7) y un segundo texto, de tipo narrativo, que consistía en la elaboración de un cómic sobre un capítulo perdido de la obra, bien fuera un final alternativo o un capítulo intermedio.

De la aplicación realizada en grado séptimo las docentes rescatan que los estudiantes destacan temas fundamentales de la obra, más allá de lo explícito, además de tener una postura crítica frente a sí es o no llamativa; también reconocen en el texto los rasgos narrativos y argumentales que para su gusto y edad quizás se le escapan al escritor.

De la propuesta descrita anteriormente se puede evidenciar que pese a que el eje de la secuencia es la lectura de un texto literario, el énfasis está orientado hacia mejorar las habilidades de lectura del estudiante: en los grados iniciales guiado a la verbalización de la lectura (lectura en voz alta, compartida e individual) y en los grados superiores a la comprensión lectora e interpretación, además de promover en ellos la

escritura creativa (textos de carácter narrativo) y la escritura argumental (comentarios críticos de la obra).

Con ello se demuestra que pese al acercamiento que se hace a la obra, los contactos con el autor y las intertextualidades que subyacen de la lectura del relato, el descubrimiento estético y la lectura placentera se deja de lado, ya que las actividades siempre apuntan a la adquisición y fortalecimiento de habilidades puntuales que determinan la destreza lectora a través de la verbalización del texto, más no del encuentro con el texto a través del lenguaje, los personajes e incluso los espacios.

Cabe destacar que la secuencia está diseñada para ser implementada en un año académico, pese a ello, ésta comparte sus espacios con secuencias paralelas encaminadas puntualmente al desarrollo de temas establecidos curricularmente según el grado, es decir, que objetivamente el tiempo real en el que se desarrolla la secuencia sería de cuatro a cinco meses, distribuidos durante el año electivo. Es determinante puntualizar que si la preocupación de la escuela no se delimitara a los resultados de pruebas y a seguir línea a línea los derroteros planteados en los estándares curriculares, el trabajo de aula sería más placentero y daría cabida al desarrollo de proyectos transversales que ayuden al desarrollo, ejercitación y fortalecimiento de destrezas y habilidades básicas de competencia.

Con esto lo que se quiere decir es que si este tipo de secuencias no tuvieran la necesidad de compartir sus espacios e incluso de competir con las mallas curriculares de las instituciones, se podría llegar a contemplar la *Literatura* y el descubrimiento de lectores y escritores competentes, sin la necesidad de forzar los procesos, correr con los tiempos e instrumentalizar la lectura. Esta afirmación está sujeta al hecho que de la

manera en la que desde sus inicios fue concebida la *secuencia didáctica*, si contemplaba el hecho del encuentro de un lector ideal, que se identificará en la obra u que tuviera la destreza para hacer juicios de valor sobre las mismas. No obstante, en el afán de la institución por responder a ciertos resultados y contenidos, la secuencia se vio afectada, ya que sus objetivos desde aula se replantearon para responder a las “necesidades” educativas modernas, que se fijan hacia el “aprender a leer y escribir”.

Con miras a observar el quehacer docente desde el aula, también se hace el análisis de dos *secuencias didácticas* llevadas a cabo durante el año 2015, con el grado octavo, dentro del referente de la clase de Español. Teniendo en cuenta que según la malla curricular de la Institución B, en el grado mencionado, los estudiantes deben conocer la *Literatura* colombiana a partir de los períodos de la misma, desde la *literatura pre-colombina* hasta la *literatura colombiana contemporánea*, además de la producción de reseñas literarias. Con esto dicho, las dos secuencias a analizar están ligadas al estudio de algunas obras o fragmentos de éstas, desde los referentes históricos y hacia la producción de una reseña crítica. Cabe aclarar que no son las únicas secuencias o temas del grado, por lo cual el tiempo de desarrollo de éstas es aproximadamente de un mes y medio, con cuatro encuentros semanales de cincuenta minutos.



La primera *secuencia didáctica* lleva por nombre “La transformación de la mujer a través de la *literatura* del siglo XIX”. El abordaje literario se realizó a partir de las obras *María* de Jorge Isaacs (1867) *La marquesa de Yolombó* (1928) de Tomás

Carrasquilla e *Ibis* (1900) de José Vargas Villa. Con cada una de las obras se buscaba explorar las características del Romanticismo, Costumbrismo y Modernismo en Colombia. Sin embargo, la intención de la secuencia estaba orientada al encuentro y reconocimiento de la mujer a través de la *Literatura* y observar cómo el contexto cultural interfería en la obra literaria y viceversa, pues éstas son quizás las obras fundacionales que han enmarcado el rol de la mujer en el país, además de ser el reflejo, por un lado, de la sociedad colombiana de la época y, de otro, de su género y movimiento literario en sí mismas. Además durante el desarrollo de la secuencia a través del abordaje literario se dan claves para la argumentación y elaboración de una reseña.

A lo largo del estudio de dichas obras literarias (o fragmentos de ellas y lecturas de análisis y reseñas sobre las mismas) se logra despertar en el estudiante el interés por el tema, es decir, por la manera en la que la mujer es estereotipada por la sociedad y cómo este hecho permea a la *Literatura* haciendo que de ella una manera de moldear y replicar el modelo de mujer que se transforma, pero que siempre será el sesgo de la visión social machista del país durante el siglo XIX.

Como cierre de la *secuencia didáctica* se llevó a cabo un debate en el se destaca que los estudiantes muestran posturas críticas frente a los modelos de mujer presentados en las tres obras. Durante el debate, los estudiantes toman el rol femenino de las obras (María, Bárbara y Adela) se evidencia una internalización de los conceptos y la transformación de la mujer a través del texto literario; los estudiantes lograron hacer una interpretación de la obra y destacar factores sociales, religiosos, fundacionales con los que establecieron diferentes relaciones intertextuales y se

apropriaron del conocimiento de estas obras, de manera implícita de las características temporales y estéticas de los movimientos literarios de cada una de ellas, sin que éste fuera el fin fundamental de la secuencia. El resultado final de la secuencia fue la producción escrita de una reseña sobre la mujer y la *Literatura*. (Anexo 8)

De otro lado, se llevó a cabo la *secuencia didáctica* “Conflicto y *Literatura*” la cual buscaba abarcar los periodos de la *Literatura de la violencia*, *Boom literario* y *Literatura contemporánea* en Colombia; el eje central de dicha secuencia era el conflicto político y social que ha atravesado a Colombia durante los últimos 80 años, desde el conflicto bipartidista hasta los problemas sociales de delincuencia que atañen a las grandes ciudades. La secuencia buscó amarrar a ella uno de los libros del Plan Lector para grado octavo, que no se asumen como parte de la catedra del área, sino como trabajo independiente del estudiante. Por ello, para que el estudiante logre establecer conexiones la secuencia parte de la lectura del libro *Siervo sin tierra* (1954) de Eduardo Caballero Calderón.

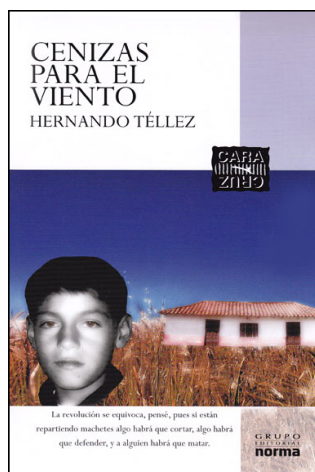


http://t2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTh73CgOUkCe9_1ruE5iG59RjIXTKiYpEBvjK1cw1GmfOk8OgA

Con base en la lectura de la obra, se llevó a cabo un análisis sobre la situación del campesino en Colombia, alrededor de la interferencia de la posición bipartidista en la vida nacional y en la producción literaria. Los estudiantes establecieron juicios de valor acerca de la relación entre *cultura*, *sociedad* y *Literatura*. Posteriormente los estudiantes observaron algunas imágenes de la colección *Serie de la violencia* de Fernando Botero (1999-2004); con ello, los estudiantes establecieron relaciones intertextuales y tomaron posturas frente a los acontecimientos históricos y su influencia

en las producciones artísticas colombianas, para desde allí contrastar el contenido del libro con lo manifestado en las pinturas de Botero.

A partir del análisis anterior los estudiantes esbozaron ideas acerca de la íntima relación entre el *contexto* y el *texto literario*, para determinar cómo, de alguna manera, los hechos sociales y políticos determinaban la estética narrativa. A partir de ello, los estudiantes concluyeron que la *Literatura* de la época buscaba desentrañar y exponer los actos de barbarie y el sentimiento de quienes estaban en medio del conflicto, sin dejar ver a primeras luces algún tipo de posición política.

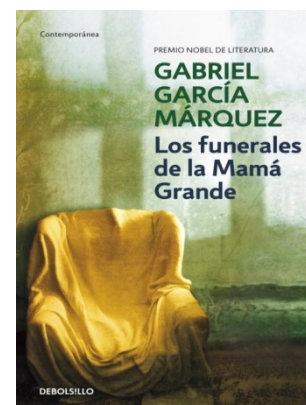


http://libu.s3.amazonaws.com/img/423_7706894201921_norma.ioe

Finalizada la primera parte, los estudiantes asumen la lectura del relato “Sangre en los jazmines” en *Cenizas al viento* (1984) de Hernando Téllez, de él, reflexionan frente al estilo de escritura del autor y el tema esencial de éste, que no es más que la situación del campesino en medio del conflicto armado entre guerrillas, paramilitares y militares. Sin embargo, los estudiantes le dan más importancia a las reflexiones sobre la guerra y el dolor al personaje de “mamá Rosa”, pues para ellos

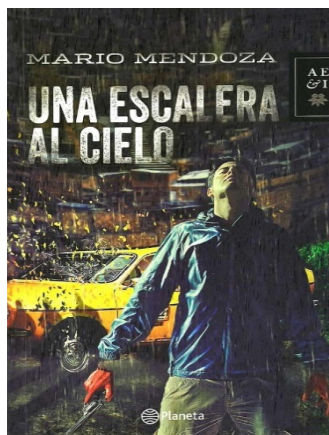
esta madre campesina refleja todo el dolor de las mujeres, las víctimas y los campesinos de la guerra.

Finalizada esta etapa y las reflexiones sobre dicho relato, los estudiantes hicieron la lectura del relato “Un día de estos” en *Los funerales de la mamá grande* (1962) de Gabriel García Márquez. Con este compararon los estilos de



<http://imago.casadellibro.com/a/l/t0/68/0>

escritura y como cada autor desde su experiencia, desde su estilo narrativo, aborda los temas sociales. De la lectura del texto los estudiantes realizaron una reflexión escrita tipo reseña sobre el tema (Anexo 9).



<http://www.librosyeditores.com/tiendalem/4178/una-escalera-al-cielo.jpg>

Por último, los estudiantes hicieron la lectura de algunos cuentos de Mario Mendoza de su libro *Una escalera al cielo* (2004). En los relatos seleccionados se narran historias de ciudad relacionadas con la delincuencia, la prostitución, el abuso del poder y otras problemáticas que atañen a la vida de la urbe, en este caso, Bogotá. Los estudiantes pudieron evidenciar la transición de los estilos narrativos entre los autores vistos, la manera en la que cada uno abordaba los

temas y la narración desde su experiencia y la época que les atañe vivir.

De la lectura de los textos literarios que pertenecen a diferentes épocas, los estudiantes destacaron la presencia de los conflictos colombianos, también la fuerte interferencia de éstos en la producción narrativa de los escritores colombianos. Además, los estudiantes lograron establecer relaciones de intertextualidad y pudieron espacialmente forjarse una imagen literaria fuertemente influenciada por los aspectos sociales. De otro lado, los estudiantes realizaron lecturas críticas en las que señalaban las causas, las consecuencias de los conflictos colombianos, destacaban que es bueno narrar las historias para crear una conciencia histórica y de memoria.

Del trabajo con estas dos secuencias en el grado octavo se puede evidenciar que los estudiantes logran establecer relaciones intertextuales, además de hacer lecturas interpretativas, también encuentran un *goce estético* relacionado con el estilo

narrativo y las temáticas, lo que hace pensar que el eje central de una *secuencia didáctica* sobre *Literatura* debe ser un factor común, un tema o centro de interés que logre despertar la fascinación del estudiante y lo oriente a leer de forma crítica el texto literario; entonces, sí se asume desde su interés y se apunta a una lectura compresiva y analítica el *goce* de ésta llega por sí solo.

Se destaca también que pese a que el fin fundamental no era el reconocimiento de movimientos históricos literarios, el abordaje de obras claves le da luces al estudiante sobre las características de los movimientos literarios que, sin ser fundamentales, él los irá descubriendo en la medida que el docente le permita llegar ellos a través de la lectura y a sus propias conclusiones. Sin embargo, no se puede desconocer que el fin de la secuencia es la producción escrita por ello, muchos espacios de clase se vieron volcados a la estructura y borradores de textos, entonces es importante reflexionar sobre la urgencia de abandonar el rol mediatizador del abordaje de la *Literatura*, orientado a prácticas de oralidad y escritura, pues esto sesga el trabajo *estético literario*. Para ello se recomienda que se trabajen en espacio separados, que se discriminen las diferencias entre la clase de Español y los espacios para la *Literatura*, pues si bien éstas tienen una estrecha relación, los fines de cada una de ellas están orientados a competencias y habilidades diferentes.

Como se puede evidenciar a lo largo de este análisis, las *secuencias didácticas* pese a que están vinculadas a la *Literatura*, no la asumen como eje fundamental; por el contrario, en dos de ellas se ve con particular atención que se instrumentaliza para el favorecimiento de los procesos de lectura y escritura, por lo que es innegable que la creación e implementación de la *Literatura* se ve permeada por la visión, necesidades e

intereses de la institución, más que por el gusto lector del estudiantes. Si bien en las dos últimas secuencias desarrolladas en clase de Español, se logra romper de alguna manera el paradigma mediatizado de la *Literatura*, éste no tenía como fin la lectura crítica o el *goce estético* sino el análisis literario y la producción escrita. Por ello se hace imperante crear conciencia entre las intuiciones acerca del rol de la *Literatura* en la escuela y revisar la manera en que está siendo asumido el discurso didáctico en el aula.

Teniendo en cuenta el análisis de las experiencia de aula, cabe preguntarse si el papel como docentes de *Literatura* se basa en proporcionar herramientas para el fortalecimiento de la Lectura y Escritura, o si realmente en el aula se está despertando el interés, la motivación, el deseo y el amor por la *Literatura*, tanto en su creación como en su producción. Hoy por hoy vale la pena replantar y reformular los procesos de enseñanza de la *Literatura*, por esto se debe iniciar un proceso de reflexión frente a si ¿la *Literatura* se enseña, o se aprende? Sin duda, este es un cuestionamiento que se ha gestado dentro de las prácticas docentes y que aún hoy en pleno siglo XXI causa escozor y es motivo de estudio.

No obstante, lo que se ha logrado dilucidar a través de estudios, prácticas exitosas y el mismo estudio de la *Literatura*, es la necesidad imperante de que la escuela propicie espacios en los cuales se le permita al estudiante el acercamiento al libro, para a partir de allí despertar su interés, y formar en ellos el valor de la palabra y la manera en que éstos configuran un texto de múltiples sentidos, puesto que si desde el aula se logra despertar el *goce estético*, a partir de situaciones de sensibilidad, la lectura le brindará al lector de una manera más creativa, además de elementos que le

ayuden a la comprensión de los textos literarios; permitiéndole así la posibilidad de asumir un papel activo, en el que se genere un diálogo constante de interacción, comprensión e interpretación con el texto. Sin duda, las experiencias de sensibilidad y *goce estético* permiten que los pensamientos y sentimientos circulen en los espacios de lectura, para de esta manera exteriorizar ideas de manera constante y fluida. Cabe aclarar que cada persona posee su propio punto de vista y solo a través de sus vivencias y sus saberes podrá interpretar un texto literario, es decir, la lectura es una experiencia única para cada lector; en pocas palabras cada lector es capaz de crear tantos mundos como le sean posibles después de haber hecho su propia interpretación del texto.

En este punto cabe destacar el hecho que lo que se propone con la teoría de la *didáctica de la literatura* es apostarle al trabajo en aula a partir del diseño e implementación de una *secuencia didáctica* como ejercicio pedagógico para alcanzar fines claros en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación literaria en los estudiantes, desde y para la *Literatura*. Sin embargo en el camino, a través de las prácticas y observaciones se fueron generando las mismas inconformidades planteadas en una clase tradicional de enseñanza de la *Literatura*; se volvió a caer en el mismo error del cual se quería salir, es decir, proponer una nueva *didáctica de la literatura* en la cual el estudiante viva, sienta, construya, se lea y se relea constante, además que sea capaz de utilizar la *Literatura* para propiciar prácticas de lectura y escritura; en pocas palabras, que la *Literatura* se convierta en el fin y no sea solo un instrumento para alcanzar, como se mencionó anteriormente, procesos inacabados de lectura y escritura.

Con base en las observaciones y el estado real de la *didáctica de la literatura* y el uso casi indiscriminado de la *secuencia didáctica*, se hace evidente la creciente necesidad de replantear aquello que se hace en la escuela con relación a la *Literatura* y el *goce estético* que ésta debe suponer en cada lector. Con el fin de dilucidar y establecer los derroteros para una *didáctica de la literatura* basada en el placer y las necesidades reales de los estudiantes en el contexto colombiano, se realizaron tres entrevistas a docentes de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá, para a través de sus perspectivas, su experiencia docente y su particular interés en la *Literatura*, establecer una nueva manera de asumir el discurso de la *didáctica de la literatura* en el aula.

La primera entrevista fue realizada al docente Ciro Páez²⁰, en donde el principal interés era dilucidar las fronteras invisibles entre la enseñanza de la lectura, la escritura y la *literatura*, además de enfrentar una visión filosófica con relación a la didáctica de la *Literatura*. (Anexo 10) Uno de los temas de interés de la entrevista son los planteamientos de Páez en su libro *Leer y escribir: entre el método y el arte* (2001).

En la segunda entrevista se entabló un diálogo con el docente René Hernández²¹ en el que se buscaba definir las posibles estrategias que pueden ser usadas en el aula. De los planteamientos del Profesor Hernández se pueden fijar algunas estrategias valiosas que harán más favorable el abordaje de la *Literatura* en el

²⁰ Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia, Magister Instituto De Altos Estudios Para El Desarrollo en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales. Doctorado Universidad De Antioquia – Udea y. Actualmente es docente de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás.

²¹ profesional en Estudios Literarios de la Pontificia Universidad Javeriana, Magister en *Literatura* Medieval de la Universidad de Padua, Italia. PhD en Estudios Medievales de la Universidad de Leeds.

aula y especialmente la manera en la cual se puede establecer una relación cercana entre el *lector* (novato) y el *texto literario*. (Anexo 11). La última entrevista se llevó a cabo con el docente César Fredy Pongutá²². El fin de la entrevista fue el de establecer la manera en que el discurso didáctico es asumido actualmente y la manera en la que los educadores conciben la didáctica de la *literatura*, desde su relación con el entorno y con la filosofía. (Anexo 12)

Además, teniendo en cuenta que en el proceso de enseñanza intervienen diferentes elementos y sujetos, que se convierten en vehículos tanto didácticos como de conocimiento, se entrevista a una docente de secundaria y un jefe editorial, con el fin de conocer sus puntos de vista acerca de la enseñanza de la *Literatura* y el papel de la didáctica con base en su experiencia individual y campo de acción en el proceso formativo.

En primer lugar se entrevista a la docente Helena Quesada²³ (Anexo 13). La entrevista buscó enfatizar en reconocer la visión directa, desde la práctica de aula, acerca de la enseñanza de la *Literatura* y la efectividad de la didáctica. De otro lado, se entrevista a la jefe del Área de Lenguaje de la Casa Editorial S.M, Norma Triana Restrepo²⁴. La entrevista (Anexo 14) tuvo como objetivo descubrir las intenciones y la

²² Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás, Magister en *Literatura* de la Pontificia Universidad Javeriana y Doctor en Filosofía con énfasis en Semiótica y Pragmalingüística de la Universidad de Roma. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Santo Tomás. Actualmente director de la revista Cuadernos de Filosofía Latinoamericana de la USTA.

²³ Docente de décimo grado del Colegio Cambridge la Calera. Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia, magister en Educación, línea de investigación en Educación Superior, Conocimientos y Cultura Política. Diplomado en Bachillerato Internacional. Postulada a Premio Compartir al Maestro 2015, por su proyecto de promoción de lectura.

²⁴ Docente de Español y Magister en Educación

percepción que el campo editorial tiene acerca de la *Literatura* y la enseñanza de la misma.

Por último, con el objetivo de indagar entre los lectores, que son el centro de la enseñanza, los sujetos activos de la didáctica, y pensando que ellos son realmente para quienes se piensa en términos didácticos, se realiza entrevistas a estudiantes de grado undécimo del Gimnasio Moderno (Anexo 15) acerca de sus motivaciones como lectores, sus expectativas frente a la *Literatura* y la pertinencia de su enseñanza.

CAPÍTULO III: EXPERIENCIA ESTÉTICA Y DIDÁCTICA DE LA *LITERATURA*

No se puede desconocer que la *Literatura* ha atravesado por diferentes momentos de abordaje en su enseñanza en la escuela, pues ésta ha sido asumida desde diferentes perspectivas, dimensiones e intenciones. Durante mucho tiempo la clase de Español, era comprendida como la enseñanza de las reglas gramáticas y uso formal de la lengua, que pretendía hacer de los estudiantes hablantes y escritores óptimos. Sin embargo en las dos primeras décadas del siglo XXI, la *Literatura* ha recobrado protagonismo en los panoramas educativos, bien sea por los programas

impulsados desde el Ministerio de Educación Nacional, la implantación de planes lectores (PNLE)²⁵ o las iniciativas de maestros que planifican y desarrollan proyectos de lectura dentro del aula. No obstante, ha sido un espacio difícil de posicionar ya que de alguna manera la enseñanza de la *Literatura* está aún desdibujada, pues todavía en ese reposicionamiento la relega a ser un objeto para la enseñanza de diferentes prácticas escolares como leer y escribir; además se convierte en el vehículo de enseñanza de otras áreas como la historia y la ética, por mencionar algunas. En consecuencia, la *Literatura* se diluye y pierde el valor que se teje alrededor de la interpretación y de la estética de la obra.

Desde otro punto de vista, se vislumbra a la *Literatura* como un camino importante en el ámbito educativo, que ofrece la posibilidad de ampliar la visión de mundo del estudiante, desde y fuera de los ámbitos educativos. Aquí la *Literatura* no será contemplada como un medio para el fortalecimiento del Lenguaje, aquí ésta será

²⁵ El Gobierno Nacional está adelantando el Plan Nacional de Lectura y Escritura, Leer es mi cuento, una iniciativa liderada por los Ministerios de Educación y de Cultura, que busca que los colombianos integren la lectura y la escritura a su vida cotidiana, participen de manera acertada en la cultura escrita y puedan enfrentarse de manera adecuada a las exigencias de la sociedad actual. En el sector educativo, busca fomentar el desarrollo de competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores. El Plan implica acciones con los estudiantes durante toda la escolaridad, y de manera transversal, en todas las áreas, asignaturas y competencias. Para lograrlo, se propone el desarrollo de estrategias relacionadas con tres componentes: 1) La disponibilidad y el acceso a diferentes materiales de lectura. 2) La formación de docentes y otros mediadores para que se reconozcan a sí mismos como lectores y escritores y, en su rol de mediadores. 3) La gestión escolar en términos de la toma de decisiones y el emprendimiento de acciones desde diferentes instancias en relación con el desarrollo del Plan. Lo anterior opera en el marco de dos componentes transversales que afectan y direccionan el desarrollo del Plan. De un lado, tienen lugar los procesos de comunicación y movilización, y de otro, las estrategias de seguimiento y evaluación del Plan. Además, es importante tener en cuenta que, dado que el Plan busca impactar a toda la sociedad y no sólo a quienes están día a día en la realidad de la escuela, la familia se vincula como un agente central en la formación de lectores y escritores. En esta línea, se emprenderán acciones para promover espacios de lectura y escritura en casa, lograr el reconocimiento de todos los miembros de la familia como lectores y escritores y posicionar el rol de estos como mediadores en acciones puntuales del Plan para el trabajo con los estudiantes dentro y fuera de la escuela. Colombia Aprende, Leer es Mi Cuento. Recuperado en línea de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/88257>, creado el 18 de Febrero de 2016.

el fin de la enseñanza, es decir, que en los ambientes educativos se dará el espacio para la lectura, un espacio para el encuentro con el libro y los mundos que ella ofrece. Además, el lenguaje ya no será el epicentro de la enseñanza, será el eje transversal por medio del cual se desarrolle en el estudiante un pensamiento crítico literario.

Sin embargo, para lograr que la *Literatura* se posicione como un fin educativo, para que deje de ser vista como una herramienta para la formación del lenguaje, se requiere que el docente esté dispuesto a romper dicho paradigma; y esto se logra siempre y cuando el grupo de maestros esté abierto a la formación, además de la aplicación de nuevos métodos que favorezcan el pensamiento crítico, la teoría literaria, la pluralidad significativa y la interpretación de la obra desde lo estético. En esta línea se debe procurar el encuentro del texto con otros, es decir, que dentro del abordaje de la *Literatura*, no se limite únicamente al análisis crítico de la obra desde ella misma, sino que debe traspasar las barreras y dirigirse hacia la intertextualidad.

La intertextualidad implica un diálogo discursivo entre el texto y el lector que involucra los ámbitos socioculturales del último, en los que también juegan un papel importante los elementos verbales y no verbales que supondrán que el lector pueda ir más allá en el camino de la comprensión textual, pues aportarán elementos paratextuales que nutrirán el proceso reflexivo, crítico - literario del lector. Bajo este panorama es necesario tener en cuenta, aquello que motiva y supedita la interpretación textual. También se hace fundamental que se tenga en cuenta que las prácticas ideológicas deben formar un marco referencial, mas no una guía a ultranza para la interpretación.

Para Alzate (2000), hay nuevas posibilidades didácticas de la *Literatura* su impronta radica en la enseñanza de la lectura de lo literario, es decir, el acercamiento al campo literario con el fin de encontrar el *goce estético* del mismo. Desde este enfoque se plantea la creciente preocupación por la lectura del texto literario y cómo abordar éste teniendo en cuenta todas sus dimensiones, lo que implica asumir la obras desde lo estético y los contextos en los cuales se desarrolla, lo que supone un nuevo problema, pues requiere que el individuo cuente con una capacidad lectora que le permita no solo comprender el sentido estético del texto sino también el sentido crítico, social y cultural que se haya implícito en el discurso literario, para lo cual supone del apoyo de diferentes disciplinas como la teoría, la crítica, y la historia de la *Literatura*.

Pese que aquí la preocupación principal es la lectura del texto literario, el objetivo de esta *didáctica* no es el de enseñar o mejorar las habilidades lectoras a los estudiantes. Lo que se pretende es acerca al individuo al mundo literario atendiendo a diferentes variables en el mismo, es decir, teniendo en cuenta los aspectos socioculturales bajo los cuales es producido y reproducido el texto literario, pues es indiscutible la influencia del contexto en la interpretación del texto. Aquí se debe partir de la idea que la *Literatura* por excelencia es el reflejo de los comportamientos sociales y humanos, por lo cual debe ser abordada desde dichas dimensiones, claro está, sin dejar de lado las particularidades del lector.

Por esto, a parte del encuentro estético con el texto, se deben romper los paradigmas canónicos e irlos reestructurando según los contextos reales del lector; por

ello la renovación del *canon*²⁶ se puede generar a partir de las particularidades, interés, contextos, características y necesidades de los lectores. No se trata de reducir el texto literario a la mera reproducción de discursos ideológicos y culturales, lo que se busca es el reconocimiento de diferentes dimensiones del texto literario para el encuentro del valor estético, el sentido y la postura crítica del lector a partir de referentes teórico críticos concretos.

Además de lo anterior, es importante que el mediador, en este caso el docente, respete la visión particular del individuo sobre el texto, su apreciación y postura frente al mismo, pues es importante que se tenga en cuenta que el sentido estético del texto literario no atiende a un significado universal, que por el contrario la interpretación de cada texto se encuentra permeada por el contexto y las diferentes condiciones de lectura de cada individuo. Entonces, el papel como mediador es poner en contacto al estudiante con el texto literario, para ofrecer herramientas disciplinarias, despertar el gusto por la *Literatura* para que él mismo, desde su experiencia de lectura, pueda hallar el sentido de ésta con el fin de formar una posición estética y crítica.

²⁶ “El canon es la vara de medir en el arte y en la cultura, el modelo a seguir y en definitiva, todo aquello que la tradición sanciona como ejemplar y de calidad contrastada. En literatura, el canon es una lista breve pero muy selecta de lo que se suelen llamar las obras clásicas, esas que se siguen leyendo con interés desde hace siglos, aunque en apariencia las veamos muy antiguas o incluso anticuadas.

Esa lista seleccionada suele mantenerse sin grandes variaciones generación tras generación de forma bastante sorprendente. Pero la razón es simple: ese conjunto escogido goza de sólido prestigio social y se considera un elemento fundamental de la educación de la juventud.

Por tanto, para enseñar literatura es inevitable establecer un canon, un repertorio cerrado de obras y autores en que se conjuguen dos factores: el gusto estético y la necesidad pedagógica”. Recuperado en línea de http://www.elcanonliterario.com/index.php?option=com_content&view=section&id=31&Itemid=109 el 14 de junio de 2016

En suma, a lo anterior lo que propone este enfoque es la *Literatura* como un fin de la enseñanza, el acercamiento a los textos literarios desde la lectura de los mismos, además que la lectura de estos atienda a las particularidades del individuo y no a los intereses del docente o a los parámetros canónicos establecidos por la crítica literaria. Es importante que en dicha didáctica el profesor conocedor del mundo literario facilite los recursos y los conceptos teóricos para que el estudiante cuente con las bases y las herramientas necesarias para crear su propio criterio estético literario. Por lo anterior se puede decir que el encuentro de *lo estético*, *la crítica literaria* y *el saber literario* son los tres pilares fundamentales bajo los cuales se debe cernir la enseñanza de la *Literatura*.

A partir de la breve relación de los enfoques de la *didáctica de la literatura* basada en enfoques teóricos, se pone en evidencia la limitada visión que se tiene sobre la verdadera función y aprovechamiento de la *didáctica de la Literatura*, pues hasta ahora lo que se ha logrado con los enfoques ya mencionados es una mera enseñanza de la teoría literaria y la promoción de hábitos de lectura, dejando de lado el fin de la *Literatura*, que es el placer, generado por el encuentro estético con el texto.

En este punto se hace necesario el reconocimiento que dicen Carter y Ong (1991, citados por Altamirano, F, 2013), sobre el *conocimiento en Literatura* y el *conocimiento sobre Literatura*, pues los autores afirman que el *conocimiento sobre la Literatura* se refiere a la mera acumulación de datos, autores, géneros y características sobre diferentes aspectos de la *Literatura*; sin embargo, dicho conocimiento no supone un verdadero encuentro estético e interpretativo con el texto o un habido hábito lector, lo que trae como consecuencia que el lector no encuentre un espacio para la lectura genuina del texto literario. Por el contrario, *el conocimiento en Literatura* consiste en la

lectura del texto y en la reflexión sobre el mismo, no como un mero ejercicio de análisis y memorización, sino a una postura y una construcción individual sobre el texto.

Con base en el rastreo teórico presentado por Altamirano (2013), éste plantea que *la didáctica de la literatura* se debe consolidar bajos dos parámetros fundamentales, a saber: 1) el contagio de la *Literatura*, 2) la enseñanza de la *Literatura*. En primer lugar, el contagio de la *Literatura* está soportado en la perspectiva psicológica del arte y la educación estética. En este sentido, Landero (1994, citado por Altamirano, 2013), plantea con mucho acierto que “antes que enseñar *literatura*, hay que educar la sensibilidad. La sensibilidad no se enseña: más bien se contagia” (p.6). Desde este punto de vista el rol del profesor es el de motivador, no es el de teórico y conocedor, sino el de mediador, quien a través de su pasión por la *Literatura* “contagia” de la misma al niño y al joven.

El objetivo del “contagio” de la *Literatura* está dirigido a que el lector tenga un encuentro directo y personal con el texto literario a partir del *goce estético*, que solo se logra si el profesorado ayuda al nuevo lector a formar su sentido estético literario, no a partir de la *Literatura*, sino del encuentro con el texto, con el discurso literario, en el que se vinculan los contextos y las intenciones del autor. Entonces, el sentimiento estético se fundamenta en la forma en la que el lector encuentra los canales comunicativos del autor para interpretarlos como un conocimiento sensitivo. En esta instancia, la recepción y la producción juegan un papel determinante en la formación del sentimiento estético del lector, pues en la recepción reside el encuentro estético. Dicho encuentro reside en que la *Literatura* transforma por medio de las palabras, las emociones, vivencias y percepciones del mundo. Por esto, solo en el parecer estético, en la

formación del sentimiento estético se puede hallar el goce literario, que por supuesto, trae consigo una carga sensitiva única, que posteriormente se orientara hacia la comprensión y la interpretación.

Para acercarse a la *estética de la Literatura* es necesario crear espacios de lectura en el aula, para así generar encuentros con el texto desde el apasionamiento que trae su lectura y los sentimientos que se despiertan cuando la historia cobra vida a través de la voz del lector. Entonces, la noción del “contagio” de la *Literatura* se fundamenta en la formación verbal, en la formación de lectores apasionados que descubren a través de los textos mundos fantásticos con los que se identifican, además en los que se encuentran las explicaciones de muchos de los mundos tangibles en los que habita.

Un ejemplo de la teoría del “contagio” de la *Literatura* propuesto por Altamirano (2003) es el de Daniel Pennac (1996), quien asegura que su labor como profesor es contagiar su pasión por la *Literatura* y que solo cuando esa pasión por la lectura de textos literarios sea genuina, se puede pensar en avanzar hacia el análisis del texto. También afirma que este proceso no puede llevarse a la inversa, es decir, desde el análisis del texto intentar desarrollar el placer lector, pues en realidad solo logrará distanciar al estudiante del texto. Entonces lo que se debe procurar desde la posición del maestro es formar lectores competentes desde su propio encuentro con el goce por la lectura, imponiéndose sobre la imagen audiovisual que actualmente está desplazando al libro y el ejercicio de la lectura.

Desde la perspectiva de la pedagogía literaria de Pennac, es de vital importancia el espacio para una lectura placentera, en la que el maestro no procure imponer la

lectura. Además de esto, formalizar como *didáctica* el análisis y el comentario de los textos, pues esta “herramienta didáctica” tiene como resultado generar una brecha entre el lector y el texto. Por lo tanto, el propósito se ve perdido y como resultado se tendrá un lector insatisfecho e incipiente. Pennac (citado por Altamirano, 2013. p. 220) afirma que el *goce estético* estaba en la invitación a descubrir en el texto las bases para su comprensión, también afirmando que la lectura obligatoria carece de sentido, y que lo realmente valioso en la formación literaria era poder desarrollar un sentido estético literario.

De lo anterior, Landero (1994, citado por Altamirano, 2013) afirma que la *Literatura* no se enseña, sino que se “contagia”, pues es una experiencia estética única y personal; por esto para él está primero la formación en la sensibilidad estética del estudiante. Para Landero más allá de la investidura de profesor, está su pasión por lo literario, y es esta pasión, aquella que usa como un agente didáctico en el aula, con el fin despertar en sus estudiantes el placer estético y la pasión por la lectura. Según Lacan, en Altamirano (2013. P. 233) el profesor debe ser un mediador, que a través de un acto didáctico logra poner en contacto al escritor, al texto y al lector, por ello el docente debe generar momentos de lectura en los que el aprendiz tenga la posibilidad de interactuar con los diferentes elementos y dimensiones de la obra literaria; en esta medida lo que procura la *didáctica* es que el lector pueda visualizar el texto desde lo estético (texto), contextual (autor) e interpretativo (lector).

A propósito del “contagio” de la *Literatura*, el escritor Oswaldo Reynoso (citado por Altamirano, 2013. p. 239) logra por medio de la estética verbal, llegar al alma de sus estudiantes, con el fin de lograr una formación en la estética de la *Literatura* a partir

de la lectura de los textos literarios, basada en la transmisión de la pasión por la *Literatura*. Por último, Ricardo Piglia, en Altamirano (2013. p. 240) también afirma que la formación literaria radica en el encuentro con el sentido estético del texto, que éste, de forma decidida no se inculca a través de la lectura obligatoria sino con el “contagio” por la pasión por la *Literatura*. Piglia también dice que es por medio de los espacios de lectura que ha logrado fomentar en los jóvenes una pasión por la *Literatura* y que esto ha traído como resultado el encuentro de los libros con jóvenes.

De lo dicho anteriormente, se puede decir que la *didáctica de la literatura* no depende de la teoría o la crítica literaria, sino de la reflexión sobre la práctica docente que se ejerce sobre la lectura, destacando la relación que se establece entre el texto literario y las estrategias que usa el docente para la educación literaria. Así, de lo planteado anteriormente se puede afirmar que es fundamental el “contagio” literario por parte del maestro hacia los estudiantes, el encuentro con el placer de la lectura y el sentimiento estético se convierten en elementos fundamentales en una didáctica que en definitiva no se puede erigir en la lectura obligatoria y en los comentarios de análisis literarios.

En esta medida, lo que se propone con el “contagio de la *Literatura*” es que ésta sea vista como lo que es, un arte y un vehículo de saberes, pues en ella habitan mundos en los que se destacan los aspectos sociales, intelectuales, morales y religiosos. Así, lo que se busca es llegar a un punto de encuentro entre el lector y el texto literario basado en el goce y el sentido estético. Entonces, la *Literatura* como *goce estético* no se puede enseñar en fechas, nombres, contextos y términos literarios; ésta debe ser entendida como un momento de encuentro en el que el texto toma vida, solo

en manos y en voz del lector; es ese momento el que determina el encuentro estético en el texto literario.

A partir de las reflexiones acerca de la *Literatura*, su íntima relación con la lectura, la escritura y su abordaje en el aula y las perspectivas estéticas de *la didáctica de la literatura* acabadas de mencionar; lo que se pretende es romper con el paradigma del discurso didáctico inconcluso y mediatizado al que se han reducido las prácticas pedagógicas literarias. Se retoma entonces, lo plantado por Bombini (2001) haciendo énfasis en el hecho de discernir frente a lo que suscita y se pretende con la *Literatura*, pues como ya se ha visto, ésta puede ser abordada desde diferentes dimensiones y por supuesto intenciones. Para dicha reflexión es invaluable tener en cuenta las tensiones a las cuales se ve expuesta la *Literatura* dentro del aula, las cuales pueden verse entre la *Literatura* concebida como lo vital, dinámico, en pleno proceso, y la enseñanza como el campo de lo canónico, de lo estabilizado, de una determinada norma lingüística que se tiene que reproducir; para eso ciertos textos son funcionales y otros no: vanguardia versus tradición. (Bombini, 2001, p. 72)

Por lo anterior cabe preguntarse por el papel de la *Literatura* en la escuela y las formas en las que los sujetos didácticos asumen el abordaje de la misma. Desde la perspectiva de Bombini (2001) se plantean dos líneas de indagación: una dirigida a lo que se entiende por *Literatura* en el ámbito de la escuela, y la otra relacionada con los modos de su enseñanza y de su aprendizaje. En la primera se cuestiona el hecho de la *Literatura* como objeto en la institución educativa y en la segunda, con los problemas que plantea una *didáctica de la literatura* (p.55).

No obstante, parece ser que una de estas líneas es la más utilizada en las aulas de clase, en la cual se privilegia la cronología, el año y el dato, en donde se abre un libro de texto y, a primera vista, se topa con una larga y abrumadora columna dividida en cajones, cada uno de ellos comprimiendo una época histórica con su correspondiente contexto, movimientos predominantes características destacadas y un prolongado cuando no innecesario listado de autores con sus respectivas obras, algunas de las cuales son brevemente reseñadas. Un ejercicio rutinario de memorización que olvida el *goce estético* y que no promueve el pensamiento crítico interpretativo del estudiante pues se deja de lado la obra literaria como si se privilegia a la memorización de datos exactos.

Un estudiante que llega con éxito al término de semejante empresa podrá vanagloriarse de su prodigiosa memoria pero, lo más probable, es que poco o nada le sirve repetir tan copiosa retahíla, pues la vida dista mucho de ser un gigante crucigrama o un programa de espectáculos. En consecuencia, lo que se debe propender en el aula es romper los esquemas tradicionales y buscar que los docentes vean la necesidad de una nueva pedagogía en la que lleve al estudiante a hacer un ejercicio reflexivo, en el que lo motive a pensar de forma crítica. Por ello, sin duda lo más adecuado y útil es enseñar a usar la *Literatura*, es decir, a reflexionar e interiorizar los mundos que se presentan en la obra literaria y relacionarlos con los contextos y la realidad, para de esta manera revivir tanta letra muerta introduciéndola a la vida cotidiana y así disfrutarla, emplearla y poseerla.

Desde los planteamientos de Bombini (2001) cabe interrogar la práctica pedagógica y reflexionar sobre el abordaje de la *Literatura* en la escuela, a partir de

preguntas simples como *¿es la literatura enseñable?*, *¿cuáles son los saberes escolares sobre la Literatura?*, *¿cómo se lee un texto en la escuela?*, *¿qué es enseñar?*, *¿qué es aprender Literatura?* Sin lugar a dudas, cada una de las preguntas planteadas suscita en el docente, diferentes posiciones e inquiera la necesidad de nuevas estrategias que posibiliten la lectura en el aula, no como un mero ejercicio para el desarrollo de habilidades comunicativas o extracción de información, sino lectura como una forma para percibir y analizar el mundo.

A raíz de la reflexión que se genera por medio de estos cuestionamientos, surge una pregunta aún más controvertida, ¿qué tipo de ser humano se pretende erigir en un aula y hacia qué camino se pretende que encauce su vida? Como respuesta a lo que aquí se plantea es un camino donde la *Literatura* sea un medio para conocer y descubrir las pasiones de los hombres que han poblado este planeta, una manera para comprender las vicisitudes que nos es dado a vivir, un modo para escudriñar en lo profundo de la cultura, la imaginación, las tradiciones y las usanzas de los pueblos y de los imperios, una llave para abrir tantos cerrojos y comprender los tiempos y las épocas, las ceremonias y las gestas.

De acuerdo con Bombini (2001) y en consonancia con lo planteado desde el principio de la reflexión sobre la *didáctica de la literatura*, las últimas tendencias en cuanto a abordaje de ésta en la escuela, se apunta a encontrar nuevas estrategias para abordar el texto literario partiendo de su especificidad y diferencia respecto de los otros discursos sociales. (p. 72)

Por otro parte, la perspectiva del fortalecimiento del área de *Literatura*, sustenta que es necesario direccionar el abordaje de la obra literaria a partir de la idea de que analizar textos literarios implica desarrollar otras destrezas que están asociadas con el *goce estético*, antes que con la búsqueda de información específica o la utilidad del texto por sí mismo, sin desconocer que la práctica literaria implica la convergencia de otras actividades propias de la lectura que la ayudan a enriquecer y por supuesto favorecen el proceso de interpretación. Con relación a lo anterior la docente Helena Quesada afirma que:

...es necesario buscar a cada una de estas prácticas el momento y ninguna debe ser abandonada, ya que la historia de la Literatura es importante, las prácticas de lectura también y sin duda la Literatura hay que gozarla. (H. Quesada, entrevista personal, 26 de abril de 2016).

Con esto se hace evidente que desde la escuela se debe procurar buscar espacios en los cuales se dé un equilibrio y espacio concreto para el fortalecimiento de habilidades propias de la lectura que favorezcan en proceso de interpretación para con ello abonar el camino hacia el *goce estético*.

Por lo anterior, y en consonancia con Bombini, esta investigación busca generar una reflexión en torno a la idea de rescatar el propósito del texto desde una mirada estética y placentera, que le permita al lector disfrutar de la obra Literaria desde su experiencia con el texto. Es indiscutible que las experticias de lectura tienen significaciones diferentes para cada individuo, que la interpretación y el diálogo que se genera entre la obra y el lector están permeadas por diferentes factores, como el contexto, el vínculo con la obra, la lectura y las formas en las que se hacen mediaciones con la misma. Es por ello, que se hace latente la necesidad de generar

espacios de lectura en los cuales el mediador tenga la posibilidad de orientar y ayudar a los nuevos lectores a generar hilos conectores entre su realidad y el relato, para a partir de ellos crear una experiencia única e individual con la obra, que le permitirá interpretar y comprender las intenciones literarias desde su propia realidad.

Bombini (2001) afirma que las consideraciones acerca de la relación *Literatura/escuela* y el *concepto de autonomía* constituyen una variable significativa que influye en la enseñanza específicas. De allí que impere la necesidad que se generen espacios de lectura individual y reflexiva, en los que el estudiante tenga la posibilidad de acercarse a la obra literaria desde sus interés y especialmente desde un propósito estético interpretativo individual.

En este punto es inevitable mencionar la relevancia de la lectura como habilidad, pues hay una relación directa e íntima entre la lectura y la *Literatura*. Desde la visión de Cassany (1998), a través de la enseñanza de la lengua se debe concebir que *leer es comprender*. Por ello en esta línea comprender un texto es releer, buscar entrelineas, inferir, analizar paratextos, saltarse partes, alterar el orden de lectura y otros, lo que supone un proceso dinámico que debe enseñarse de la misma manera, para convertir a los estudiantes en lectores curiosos y autónomos; por ello es necesario recalcar que no existe tampoco un único camino de lectura. De lo anterior se puede afirmar que cada lector, de acuerdo con sus intereses, presta atención a las partes del texto que considera más importantes, al objetivo de lectura planteado, al tipo de lectura que se llevará a cabo, o a la transacción que se produce entre los conocimientos que se poseen y los que se están adquiriendo y, por lo tanto, los docentes de *Literatura* deben procurar no sesgar la visión del estudiante hacia una única interpretación; por el

contrario, su objetivo central es el de generar que el aula sea el ambiente propicio para que el lector tenga la posibilidad de encauzar todas las lecturas que se susciten.

Con relación a lo anterior, Cassany (1998) afirma que la *Literatura* es una fuente de disfrute, de conocimientos a través de una mirada estética, de juego con el lenguaje, de valoración de aspectos verbales en circunstancias concretas y debe respetarse desde esta perspectiva. La propuesta de esta investigación se acerca a lo que Cassany buscaba con la *Literatura*: encontrar un camino digno donde la *Literatura* sea el espacio común para conocer y descubrir las pasiones de los hombres que han poblado este planeta, una manera para comprender las vicisitudes de la vida, un modo para escudriñar en lo profundo de la cultura, la imaginación, las tradiciones y las usanzas de los pueblos y de los imperios, una llave para abrir tantos cerrojos y comprender los tiempos y las épocas, las ceremonias y las gestas.

Tras un trabajo concienzudo de observación de las experiencias pedagógicas presentadas en el capítulo anterior, se determinó, que si bien la escuela reconoce la importancia de la *Literatura* en la educación básica, también está haciendo de ella un instrumento para favorecer otras prácticas formativas, como por ejemplo, impulsar las habilidades de lectura y escritura, que sin duda están relacionadas a la *Literatura*, pero que no son el fin de ésta; además, es posible observar algunas prácticas pedagógicas en las que *Literatura* está siendo vinculada a la promoción de valores, a la aceptación e incluso, al reconocimiento de eventos históricos, que son en gran medida los recursos argumentativos usados para la promoción de la lectura en la escuela, por lo que se han posicionado como factores determinantes en la escogencia de los planes de lectura institucional y que son elementos respaldados por la industria editorial y secundados

por la escuela. Esto se refuerza con lo afirmado por la editora Norma Triana, quien sugiere que la *Literatura* ayuda a impulsar el pensamiento crítico y creativo además de

Ante todo su papel el papel de la Literatura es consolidar hábitos lectores que le permitan al estudiante tener contacto real y cercano con los libros, con el propósito de lograr una relación útil, efectiva, transformadora entre texto y lector que trascienda el contexto del aula y resulte verdaderamente significativa.

Considero que ésta ha ganado terreno porque los docentes son más conscientes del aporte que hace el lenguaje literario en los estudiantes, pues ayuda a su capacidad crítica, a enriquecer la interioridad, y a experimentar formas creativas de entender el mundo o entorno. (N. Triana, comunicación personal, 27 de abril de 2016).

forjar el hábito lector:

Esto deja en evidencia que desde la industria editorial, la *Literatura* es vista como el medio por el cual se puede favorecer los procesos de lectura, de manera desligada a la formación para y por el encuentro estético con el texto.

Si bien no se puede desconocer que habilidades como la lectura y la escritura además de temáticas tales como la historia, los valores e ideologías sociales se hallan implícitos en la obra literaria, y que estos son elementos que llevan a la reflexión, a la identificación de elementos comunes, ya sea con el lector, la sociedad, la cultura y la historia, estos no pueden ser el centro de estudio en la obra literaria, es decir, que dichos elementos no deben tomar protagonismo dentro de los panoramas académicos, para ser impulsados como pretexto para enseñar estos contenidos curriculares a través de la obra literaria.

No se puede desconocer que hay puentes, relaciones necesarias entre la *Literatura* y otras artes, la ciencia y la historia, pero también es un hecho indiscutible

que no es pertinente instrumentalizar la *Literatura* para enseñar contenidos ajenos a ella, sin embargo, el abordaje de la *Literatura* en el aula se ve permeada por otras propuestas, como se han mencionado didácticas, y otras como la industria editorial. Desde la perspectiva editorial los propósitos y los planes de lectura se encuentran enmarcado por una tendencia formativa en la que se procura el desarrollo de habilidades lectoras y valores a través de la *Literatura*. Al respecto Norma Triana dice:

Con relación a los aspectos que se tiene en cuenta a la hora de promover una obra literaria es la pertinencia lexical y temática, nivel cognitivo de los estudiantes, valores a destacar, ritmos y estilos de aprendizaje. Por ello, los planes de lectura escolar contemplan parámetros como lecturas guiadas, lectura compartida de géneros diversos (cuentos, novelas, poesía, teatro), talleres con autores del plan lector. Estas acciones están orientadas a conformar comunidades de lectores y prácticas letradas que promuevan el desarrollo de habilidades y competencias para la educación del futuro. (N. Triana, comunicación personal, 27 de abril de 2016).

Pese a que las intenciones de la industria editorial están dirigidas a la formación de lectores, se queda corta con relación al verdadero sentido de la *Literatura*, pues sin duda la está soslayando a la promoción de lectura y a la conformación de comunidades lectoras; es indiscutible que éste es un paso importante con relación a los hábitos de lectura, pero arroja la responsabilidad del encuentro estético al mediador, es decir, a la escuela o a un proceso autónomo por parte de lector; entonces las editoriales están olvidando el valor estético de la obra que le permite al lector hacer verdaderos hallazgos al lector con relación a ideologías, comportamiento y ficciones, para simplemente ver en el texto un medio que acerca al estudiante a una práctica de lectura exitosa.

De otro lado, en el afán por reconocer el verdadero espacio de la *Literatura* en la escuela han surgido diferentes tendencias que buscan marcar el mejor camino para

ésta en el contexto educativo. Una de esas tendencias, de gran acogida y auge durante la última década, es la *Didáctica de la literatura*. La *didáctica de la literatura* a lo largo de su progreso teórico y práctico se ha desarrollado desde dos líneas de abordaje, de un lado, existe una tendencia que respalda sus prácticas a través de proyectos escolares (proyectos de aula, unidades o secuencias didácticas) que si bien tienen el elemento literario, también exploran otras dimensiones formativas, que impulsan el fortalecimiento de habilidades de lectura y escritura o la formación en valores. Entonces, si bien hay una presencia de la *Literatura*, ésta se ve minimizada al papel de medio o herramienta de la enseñanza, hecho que se ve corroborado en los espacios educativos a través de las implementación de diferentes *secuencias didácticas*, que refuerzan la idea de cómo la premura de la escuela por desarrollar competencias ha traído como consecuencia la pérdida de espacios de lectura y encuentros individuales de interpretación de las obras literarias, para remplazarlos con ideas didácticas fijas. (Ver capítulo I) De otra parte, hay posturas en el discurso de la *didáctica de la literatura* que buscan la promoción de la obra literaria desde la estética, ideas como las del *contagio de la Literatura* (explicada en el capítulo I) en las que se refuerza la idea de permitir al lector hacer encuentros individuales que le permitan desde su experiencia interpretar y comprender la obra literaria desde y para su realidad.

Bajo la mira de la línea inicial de la *didáctica de la Literatura*, ésta se ha centrado en los ámbitos educativos, tomando como referentes los ejes curriculares establecidos por el Estado y el *canon*, soslayando de manera determinante las lecturas que hacen los estudiantes; esto se debe a que la *didáctica de la literatura* se está limitando a la

enseñanza de ella, bien sea desde el punto de vista histórico o estilístico, condenado al olvido los procesos de interpretación, identificación y la experiencia estética del lector-estudiante. Con esto no se insinúa que todas las formas de *Literatura* tengan cabida en el espacio escolar, pero quizás, pueden ser el parangón a través del cual el docente-mediador puede revisar las prácticas lectoras dentro del aula y fijar metas de aprendizaje concretas, realizables y sobre todo estéticas. Como afirman Heuerman, Hüh y Rotiger (1987), “sus proyectos ignoran, en general, una relación didáctica de las funciones, relación que tendría que ser considerada, justificablemente, por una teoría que satisficiera la exigencia de la coherencia” (p.313). Con esto se refuerza la idea que la didáctica está confinando la *Literatura* a la mediatización, olvidando su función estética de interpretación, que sugiere un contacto directo con el lector-estudiante, de allí que en los ambientes educativos se cuestione la función de la didáctica en el aula.

...Si se reduce simplemente a una construcción de técnicas, procedimientos, puede ser que funcionen, pero me parece que tienen muy poca duración, no me preocuparía como enseñante de la Literatura a establecer una didáctica, si bien tampoco sería indiferente, porque me podría ayudar en un momento determinado, pero no es la solución, es más bien un apoyo, una manera específica de ver cómo uno también puede encontrar una manera de abordar las cosas, pero no significa la enseñanza en sí, lo que pasa es que es muy útil, pero no es de una utilidad que me tienda a una finalidad como tal, sino que en algún momento determinado me da un apoyo. (C. Pongutá, comunicación personal, 18 de marzo de 2016).

A propósito de lo anterior, el profesor Cesar Pongutá, afirma:

Entonces, según lo anterior, la *didáctica de la literatura* en muchos casos se entiende como un recetario de técnicas o instrumentos aplicables en cualquier tipo de obra literaria; es por esta razón que en ocasiones la clase de *Literatura* cae en una desidia cercana a la indiferencia, y esto en la mayoría de los casos sucede porque las sugerencias didácticas que siguen algunos docentes, no le facilitan al estudiante

adentrarse en el espíritu de la obra literaria como tal, simplemente le genera herramientas que le permiten acercarse a los textos de manera discursiva, en busca de otras finalidades, es decir, en revisar su estructura, en caracterizar sus personajes y comprender un significado único de la obra.

De otro lado, René Hernández coincide con Pongutá sobre la visión mediática que se cierne sobre la *didáctica de la Literatura*:

...pensando en la percepción que tengo de la didáctica de la literatura, el horizonte ideal es el que se plantea el profesor Ciro al citar el caso de Borges, “La didáctica de la literatura tiende hacer en sí misma una ocasión de lectura, o una forma de lectura, ya no existe en este horizonte ideal de lectura”. Por ejemplo Borges como profesor de Literatura lo que hacía era leer el texto con sus estudiantes, él no ofrecía información sobre el texto, no ofrecía contextos, no ofrecía todo un aparato crítico para poder interpretar el texto de acuerdo con una determinada concepción teórica, histórica, crítica o filosófica, lo que él hacía era leer y darle claves de lectura y que los estudiantes configuraran cada uno de ellos su propia forma de lectura, entonces ese para mí sería el horizonte real de una estrategia, sí se quiere didáctica, que se reduce a una experiencia de lectura, única e irrepetible en cada uno de los lectores. (C. Pongutá, comunicación personal, 18 de marzo de 2016).

Por ello es necesario, como lo menciona el profesor Hernández, replantear la función de los docentes de *Literatura*, pues un *didacta de la literatura* sabe que puede servir de guía porque ha transitado muchas veces por los caminos textuales de las obras, sabe además que en la variedad de estrategias de enseñanza se halla una de las claves para mantener la atención en clase y motivar a los estudiantes hacia ésta, en suma, construir un buen ambiente para desarrollar la lectura crítica de las obras literarias es un beneficio adicional y una de las estrategias para fomentar la lectura de obras literarias en el aula. Con relación a este aspecto la docente Helena Quesada dice:

Creo que finalmente el problema no son las prácticas, pues los docentes somos expertos en hacer unas planeaciones maravillosas, con las cuales se busca generar unas prácticas innovadoras, significativas, etc. Pero para que todo eso sea efectivo son necesarias varias condiciones; primero, un maestro realmente lector; segundo, que les apasione la idea de ser docentes y, por último, que como docente le guste estar entre gente mucho más joven, con el ánimo de transferencia de saberes.

Como docentes podemos tener innovaciones, crear discursos y llevar nuevas propuestas educativas para la Literatura, las matemáticas o la biología, pero nada de eso se va a lograr si uno no está en capacidad de demostrar que uno es un lector y que es amante de la Literatura, es decir, el 90% del éxito de estos nuevos discursos y tendencias educativas radica en un docente con ganas de hacerlo, pues hay muy buenos literatos en las aulas que son pésimos docentes y muy buenos investigadores de prácticas pedagógicas que en el aula son pésimos y por tanto su discurso se desvanece. (H. Quesada, comunicación personal, 26 de abril de 2016).

La lectura circunscrita sólo al texto conlleva a la uniformidad y a la unidireccionalidad de significados, por lo que las prácticas de lectura de contextualización son en verdad las que aproximan a la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes, lo que supone las bases para una real interpretación de la obra literaria, desde ésta hacia la realidad concreta del estudiante. Entonces, solo a través de la convergencia de los contextos (de la obra y del lector), el lector puede llegar a una interpretación estética de la obra, en la que no solo analiza un contenido sino que lo aterriza a un contexto determinado.

Es por ello que lo que se pretende es establecer los derroteros por los cuales se puede guiar el educador contemporáneo para hacer de la *didáctica de la literatura* una herramienta que le ayude a orientar a los estudiantes al encuentro estético y reflexivo de la obra literaria. En esta medida lo que se busca es esbozar una didáctica que propicie un encuentro desde la experiencia lectora de cada estudiante-lector y no

desde la concepción de práctica de lectura en la que se ejercitan y desarrollan habilidades específicas.

Para empezar, es necesario establecer dos elementos fundamentales que se deben considerar dentro de la escuela a la hora de propiciar los espacios de lectura en la escuela orientados hacia la experiencia estética. Estos son *la interpretación y la estética*. En primer lugar *la interpretación*, según Iser (1993), es el resultado, la culminación del análisis del efecto estético, es decir, del proceso en el cual el lector encuentra el sentido de su lectura, no el significado del texto literario.

En este punto, cabe resaltar que la interpretación está determinada por el efecto de obra en términos de veracidad sobre el lector. Entonces, *la interpretación* tiene que ver con la capacidad del lector de establecer relaciones de lo leído con su realidad o con una idea virtual de la realidad, es decir, la manera en que lector proyecte la obra sobre sí mismo. Con esto se puede afirmar que cada lector debe explorar las posibilidades interpretativas que le ofrezca la obra literaria.

De acuerdo con Iser (1993), hallar el significado de la obra es sin duda una tarea reduccionista, una práctica escolar que se repite en la historia y que se hace necesaria replantear, ya que si se sigue pensando en el significado de la obra literaria, se le está condenando a seguir siendo en la escuela el instrumento para la enseñanza de la historia, la ética y la gramática. Por esto, lo que se debe plantear es la formulación de procesos de interpretación, que si bien necesitarán de algunas claves históricas o contextuales, no son el fin sino los derroteros para que desde la experiencia individual el lector descubra las intenciones de la obra y, a partir de allí, tenga la posibilidad de hacer su interpretación sobre lo que quiso o no transmitir el autor por medio del relato.

Lo anterior supone que el maestro debe generar espacios de lectura individual, y no forzar al estudiante a entablar encuentros predeterminados con la obra; por el contrario, permitir que de manera espontánea se generen los diálogos entre el relato y lector. Sin duda, ésta se convierte en una tarea difícil y más teniendo en cuenta el panorama actual de la lectura y la realidad social de un país con bajos índices de lectura²⁷.

²⁷ En el año 2012, por medio del convenio celebrado entre el DANE y cinco entidades, se incluyó el Módulo de Hábitos de Lectura, Consumo de Libros y Asistencia a Bibliotecas en la Encuesta de Consumo Cultural, lográndose producir indicadores especializados en este tipo de prácticas, en el marco de las políticas públicas colombianas. Nace entonces el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLB) debido a los bajos índices de desarrollo en competencias educativas y del poco acceso de los libros y bibliotecas en la población. A continuación se presentaran varios puntos relevantes: El primero es el bajo uso de las bibliotecas y del consumo de libros; en comparación con países con altos o iguales niveles de desarrollo, Colombia está dentro de los más bajos. Se estima que de un total de 13.023.964 habitantes que conforman la población en edad de trabajar ubicada en las principales áreas urbanas, más de 30% no lee. 6,3 millones de habitantes declaran que entre sus lecturas se encuentran libros pero sólo 5,8 millones reportan haber leído al menos un libro en el último año. En competencias lectoras Colombia ocupa el lugar 30 entre 35 países, siendo la razón fundamental la dificultad que representa para nuestros estudiantes entender lo que leen. Los canales de distribución de la oferta editorial y comercialización de libros revelan niveles de crecimiento muy bajos y altísima concentración en el centro del país. La calidad de los servicios bibliotecarios y su cobertura son limitados. (No obstante, la asistencia a bibliotecas públicas se ha duplicado en la última década). Consulta realizada en:

Sin embargo, en los últimos años los adolescentes se han visto convocados a realizar lecturas de relatos emergentes, que si bien son *best seller*, han desarrollado en ellos un hábito de lectura. Es allí donde surge para el maestro la necesidad de sumergirse en el mundo del estudiante y encontrar los elementos comunes, disimiles, extraordinarios, ficticios y reales de las lecturas de los estudiantes y las lecturas “escolares” con el fin de encontrar el “click” entre el estudiante y la obra clásica o la obra literaria que quiere impulsar o estudiar dentro del aula. El docente debe valerse de las interpretaciones que el estudiante hace ajenas al aula y traerlas a ella para hacer un

T.C: Al igual que Daniel empecé en séptimo, pues la profesora Maritza Marroquín nos inculcó varios referentes y autores de Literatura, por ejemplo “El Hobbit” y también un libro muy chevré, que me gusto que es “Disco de media” de Italo Calvino, el Dr. Jekyll y Mr. Hyde, particularmente a mí me hicieron reflexionar mucho sobre diferentes temas. (T. Carrizosa, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

punto entre el lector-estudiante y la obra literaria. Ejemplo de estos nuevos vínculos

D.C: El inicio para mí en la lectura fue en séptimo, con ayuda de una de mis profesoras, Maritza Marroquín, quien nos puso a leer “El Hobbit” desde ahí me gustó y lo seguí leyendo, ya no para la clase, si no a manera personal, después seguí leyendo la saga “El señor de los anillos” y por ahí fue mi comienzo. (D. Calle, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

con la *Literatura* y el papel activo de un mediador a la vanguardia de las necesidades y gustos de los estudiantes, se tiene el testimonio de algunos de ellos²⁸:

Como aquí se muestra el hecho que el maestro inculque lecturas del gusto de los estudiantes y que estén de acuerdo a los gustos y las tendencias acordes a la edad

²⁸ Estudiantes de grado undécimo del Gimnasio Moderno.

de los lectores, se convierte en una estrategia que impulsa a los jóvenes a cercarse a la lectura literaria y a encontrar en los libros los medios para comprender el mundo.

En segundo lugar, se encuentra *la estética*. Según Iser (1993) la obra literaria está compuesta por dos polos a saber: *el polo artístico* y *el polo estético*. El primero (el polo artístico) está relacionado con el autor y el texto; en éste polo se da cuenta del estilo e intenciones de escritura. Por el contrario, el segundo (polo estético), está orientado hacia el lector, pues es en este polo en el que el lector logra la *concretización* de la experiencia estética (p.122). Es en este polo que el lector logra entablar un diálogo con la obra, con las intenciones del autor y las concreta en el plano de su realidad. Dicho de otra manera es la experiencia individual de lectura orientada hacia la interpretación, y el hallazgo de dicha interpretación se gesta en el encuentro estético de la obra.

Al pensar entonces en la obra literaria en el espacio de convergencia del *polo artístico* y el *polo estético*, se hace indispensable que en los espacios educativos al abordar la obra literaria, el docente-mediador no cuestione al estudiante sobre ¿cuál es el significado de la obra? En oposición lo que se hace pertinente cuestionar es: ¿qué le sucede al lector a través de la obra?, pues a partir del dicho cuestionamiento se abre la posibilidad para el lector de generar encuentros y reflexiones en torno a las relaciones con el autor y con él mismo. Teniendo en cuenta los dos polos de la obra, ésta puede ser abordada desde ellos, primero a través de las dimensiones del discurso, ligado a lo artístico, y segundo desde el sentido, refiriéndose a lo estético.

Como lo afirma Iser (1993), “el sentido comienza a perder su carácter estético y a tomar un carácter discursivo cuando se pregunta por el significado” (p.125). Así,

pues, se definen las relaciones de identificación que logran otorgarle un sentido concreto a la obra desde la interpretación única de cada lector. Por un lado, las relaciones de identificación propias, referidas en el texto, desde el ámbito discursivo y, de otro las, relaciones intertextuales²⁹, que permiten al lector encontrar diferentes direcciones de interpretación con relación al contexto, las ideologías, tanto propias como de la obra. Por eso, solo cuando el lector-estudiante logre establecer un puente de relación entre el texto y su experiencia, se llega a una interpretación o concepto de la obra literaria. Desde el punto de vista de los lectores retomando las impresiones del grupo de estudiantes de grado undécimo, éstos afirman que:

T.C: ...el maestro de Literatura debe interesar a sus estudiantes, además de destacar otras cosas de la obra que son importantes, por ejemplo las partes relacionadas con el contexto. También es bueno que primero motive al estudiante presentando el plan que va a trabajar y los elementos que se relacionan con el texto, por ejemplo si se va a tratar de “Cien años de soledad” pues eso tiene detrás toda la historia de Colombia, “Las Bananeras” y otros, entonces una buena forma de encontrarlos es decir que pasó antes, porque lo vamos a leer y porque es importante que lo lean y cómo éste contribuye en su proceso. (T. Carrizosa, comunicación personal, 28 de abril de 2016)

D.C: un maestro debe destacar que la Literatura no es solo el gusto por leer sino para indagar cualquier tema a través de ella, puede ser las novelas de misterio hasta la tesis de cualquier persona, entonces debe promover la lectura como el medio que le permite al estudiante instruirse sobre cualquier tema. (D. Calle, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

A propósito de este asunto en la entrevista realizada a René Hernández y César Pongutá, estos dos docentes comentan sus experiencias pedagógicas acerca de las posibilidades del encuentro del sentido de la obra en los ámbitos académicos, favoreciendo siempre la interpretación y la experiencia individual del lector. Por un lado, el profesor René Hernández en su espacio de clases de *Literatura Medieval* en la

²⁹ Consultar las Páginas 59 a la 61 del capítulo II Hacia una didáctica de la *Literatura* a través del goce estético.

Universidad Santo Tomás, explica desde su experiencia un hallazgo estético logrado a través de la identificación e interpretación de la visión de Flavia Emilia y la visión agustiniana:

...algunos estudiantes leyeron Vita Brevis: Carta de Flavia Emilia a Aurelio Agustín, es una carta ficticia que escribe la concubina de Agustín a Agustín, después de que él la ha abandonado, ella cuestiona todas las decisiones que ha tomado él y las cuestiona desde la misma filosofía agustiniana. Es decir, lo que ella hace es rebatir a Agustín desde sus propias confesiones, además revelando detalles de su vida de pareja y de estar criticando y cuestionando fuertemente desde la filosofía cristiana la decisión de Agustín de abandonarla a ella por la diosa contingencia y por el Dios cruel, por el Nazareno. Este es un personaje ficticio, pero que escribe de tal manera en la carta que es muy convincente, los estudiantes compartieron la perspectiva de Flavia Emilia, y son muy críticos con la figura de Agustín.

Es muy interesante porque Agustín para algunos de ellos ya es un ser de carne y hueso, es muy controvertido porque para los estudiantes ya no es San Agustín, una cosa abstracta que produjo a lo largo de su vida un corpus monumental de filosofía y pensamiento sino que es un ser humano, que tomó la decisión de abandonar a su concubina y dedicarse a la reflexión filosófica de carácter cristiano. (R. Hernández, comunicación personal, 5 de marzo de 2016).

De la práctica anterior se evidencia que desde una experiencia individual de lectura, el estudiante realiza un proceso individual de identificación e interpretación que lo lleva a reconocer en la obra literaria una dimensión artística que transversaliza su comprensión de mundo a través de la obra y que lo orienta hacia *la concretización* de la misma a partir de interpretaciones estético-lógicas, las cuales se encuentran relacionadas con el *goce estético*. Sin embargo, muchos de los fracasos en la creación de hábitos lectores y el aprecio hacia la obra literaria provienen de la ausencia de una delimitación precisa de la barrera que separa la “lectura escolar” de la “lectura literaria”, es decir, de la barrera que separa la obligatoriedad de la primera sobre la voluntariedad de la segunda.

De otro lado, el profesor César Pongutá explora la experiencia individual de lectura a través de socialización de su propia experiencia invitando al estudiante a compartir la suya, no desde la probación o reprobación de su visión, sino incitándolos al diálogo y al encuentro de su propia interpretación, pues se trata de *“ver cómo fue esa experiencia de lectura, invitarlos a que digan su experiencia pues para cada lector es única”*.

Como se puede evidenciar en las dos experiencias, es desde una vivencia propia con la lectura que se puede establecer el diálogo con los personajes y las situaciones de la obra; solo desde allí el estudiante logra encaminarse hacia las intenciones del artista y sus interpretaciones de las mismas. En esta medida, el significado de la obra estará medido por los acontecimientos que se relacionan desde la obra hacia el lector y viceversa, logrando de esta manera un concepto de interpretación individual, en la cual se están desentrañando los potenciales significados de la obra, pues es importante anotar que la obra no es concebida en una única vía o sentido de interpretación.

Lo anterior implica que la obra cobra vida, sentidos y significados diferentes de acuerdo a cada lector y las implicaciones contextuales de éste. De aquí se deriva que decididamente la didáctica no puede ser una regla universal, que intente a través de actividades concretas orientar la identificación de temas, contextos e interpretaciones de una obra, y que por el contrario, debe plantearse con un espacio educativo flexible en el que el estudiante explore las posibilidades de lectura y ejecute las acciones que el cómo lector crea convenientes para favorecer las líneas conectoras para su interpretación.

Con relación a los procesos de interpretación, los mismos estudiantes afirman que agradecen a aquellos maestros que orientan sus interpretaciones, que las nutren bajo su propia experiencia, pero que en ninguna medida sesgan o imponen una única interpretación; sobre este aspecto los jóvenes lectores mencionan que definitivamente las mejores experiencias de lectura están determinadas por mediadores que orientaron su proceso, por ellos que facilitan los encuentros y no los sesgan a una única vía de sentido:

D.C: ...las clases de los profesores Pompilio Iriarte y Pedro Caballero no son tan teóricas sino más como una charla entre todos, todos hacemos aportes, no solo aplican la teoría, o que se limite a decir la manera en la que se debe tildar. Además que nos inculque a leer y a escribir por nosotros mismo. (D. Calle, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

T.C: sí, es importante que nos hagan mostrar lo que pensamos y que en ella nos enseñe como a descifrar los libros, por ejemplo como hace Pompilio que nos enseña que cada palabra tiene su significado y que cada nombre significa algo que todo eso tiene un peso importante en el relato y como tal en la Literatura. Pedro primero le cuenta a uno el libro y lo relaciona con la vida cotidiana, después le saca las bases filosóficas y así uno entiende todo, porque así lo entiende desde el idioma de uno y también lo aprende en el idioma del profesor. (T. Carrizosa, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

J.R: ellos dan la posibilidad de ir contando la historia de ir enriquecimiento, ellos permiten que el diálogo sea dinámico y con ello uno hace encuentros interesantes sobre el libro. Por ejemplo Pedro habla sobre el libro, la hace divertida, diciendo lo que pasa en el libro y los relaciona con otras cosas y se vuelve chistoso. Luego Pompilio que profundiza más y uno a él le puede decir lo que ve, él lo motiva a uno, le dice que está bien y además lo profundiza. (J. Rubiano, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

Como se puede ver desde la visión del estudiante-lector, aquello que realmente favorece su proceso y afianzamiento como lector no es ni la formación concreta en

estrategias de lectura ni la imposición de una única interpretación, sino la guía por los caminos de la interpretación, que a través de su experiencia lectora como maestro ayuda al nuevo lector a edificar puentes de comunicación con la obra que le permite hallar sus propios sentidos e interese, para con ello poder establecer interpretaciones lógicas y estéticas de la obra.

De lo anterior, se hace posible afirmar que *la concretización* de la obra está relacionada de manera íntima a la interpretación, pues “la obra es el hecho-constituido del texto en la conciencia del lector” (Iser, 1993, p.122). Esto apunta a la coherencia que hay entre la relación que establece el lector desde su experiencia y los factores de su entorno que median con la obra, ya que estos se vuelven valores determinantes para designar el sentido de ella, la manera en que es leída e incluso el momento de la vida social, cultural y económica que esté atravesando el lector le otorgará un sentido estético de identificación a la obra.

Entonces, se puede decir que la experiencia estética está vinculada al espacio de lo sensible, de lo subjetivo, pues le genera al lector una conmoción emocional que lo identifica o lo aleja de la obra, de allí que la obra se convierte en un espejo de su realidad, sea tangible, virtual, que lo proyecte al pasado o sea una visión de su futuro. La experiencia estética siempre trasladará al lector a un espacio de reflexión consigo mismo y sobre su experiencia. Esta es una necesidad imperante en los espacios educativos, tan latente que los mismos lectores- estudiantes la sienten de manera palpable y necesaria. Por esto uno de ellos afirma que:

M.M Es necesario desmenuzar la obra, conocer que pasa en ella y los puntos de vista. Durante mucho tiempo nos hemos quedado en el nivel literal, se hace necesario que se procure desde más pequeños lo intertextual y relacionar con otras cosas, porque eso solo lo hemos logrado en los últimos años con Pedro y Pompilio, pero era algo que antes no se lograba, que quizás no se intentaba. Es importante que a través de la lectura de una obra se hagan esas relaciones con otras ideas y otros textos y relacionarlo con todo. Creo que después de aprender a leer bien, ese el último nivel al que uno debe aspirar a llegar como lector. (M. Montoya, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

Con relación a las necesidades sobre la intertextualidad y los encuentros individuales de lectura planteadas desde la escuela, el profesor Pongutá opina que:

... la interpretación no requiere solo de la sensibilidad, pues para llegar a ella juega un papel determinante lo estético, lo sensible pero además la razón. La estética va más hacia la subjetividad, pues lo que se lee genera en el individuo reflexiones profundas, con las que el lector se inquieta, piensa, se cuestiona y eso me parece que va mucho más hacia el camino de la meditación, que es otro momento, es un paso subsiguiente a lo estético. Entonces la interpretación va más allá de las experiencias estéticas, éstas serían más experiencias lógicas. (C. Pongutá, comunicación personal, 18 de marzo de 2016).

Con base en los planteamientos anteriores, se abre una nueva forma de visualizar el campo de la estética, pues en esta instancia no debe ser vista solo como el punto de llegada, sino como un fragmento de la comprensión individual de la obra. Cuando por fin el lector llega al encuentro de lo sensible (nivel estético), pasará al plano de lo reflexivo, entablando relaciones lógicas entre la obra y su realidad que le ayudarán a comprender el mundo que lo involucra y que circula no solo en el plano de la ficción, sino en el plano de su propia realidad.

De acuerdo lo anterior, es necesario que en los espacios académicos se vea la lectura de la obra como un proceso de comunicación entre el estudiante-lector y la

obra, teniendo en cuenta que en dicho proceso comunicativo van a intervenir tres elementos fundamentales: *poesis*, *aisthesis*, y *katharsis* (Jauss, 1986), que van a encaminar al lector a una experiencia *estética- racional*, denominada así, ya que no solo es una experiencia subjetiva, sino una experiencia lógica de interpretación.

En el transcurso de los estudios de la *Literatura*, ésta se ha concebido como *arte* y ha evocado al estudio de sus orígenes, referentes y su función ideológica, de esta manera se establece una praxis de la *Literatura*, delimitada por tres elementos, que Jauss (1986) denomina como *poesis* (productividad), la *aisthesis* (la receptividad) y la *katharsis* (la comunicación). A través de estas tres funciones el lector puede explorar la experiencia pasada y actual de la obra, es decir, que se genera el encuentro con la intención del autor y el efecto de la obra en la experiencia individual del lector.

Es importante destacar que la *teoría de la recepción* parte de los análisis sobre *la teoría de la comunicación*, por lo cual crea la interacción entre la obra y el lector en términos de proceso comunicativo en el que hay una emisión y recepción constante entre los dos actores del acto comunicativo comprendidos como *texto-lector*, donde se reconoce como fundamental el llamado triángulo semiótico constituido por el emisor, el medio de comunicación y el receptor o destinatario. La idea de estética de Jauss acentúa de manera particular la historicidad del arte y su carácter público al situar en su centro al sujeto que percibe y el contexto en que las obras son recibidas. De la misma manera, el autor distingue a la hora de la lectura, entre dos horizontes “*El literario interno*, implicado por la obra, y el entornal, aportado por el lector de una sociedad determinada” (Jauss, 1986, p.17), lo que supone, como ya se mencionó, una doble vía de información que realimentará de manera constante la *concretización* del texto.

Con relación al intercambio informacional de los contextos de los actores del *acto comunicativo*, Jauss (1986) afirma que “la organización de un horizonte de expectativa literario interno, al ser deducible del propio texto, es mucho menos problemática que la de un horizonte de expectativa social, ya que éste no está tematizado como contexto de un entorno histórico” (p.17). En este sentido, Jauss concibe que el texto será *concretizado* solo cuando el lector sea consciente del impacto o relevancia del texto en su propio contexto. Aquí entonces se hace hincapié en la importancia de destacar que en el proceso debe primar el hecho de relacionar o verificar como la verosimilitud del texto tiene una incidencia directa con la realidad del lector, pues la lectura y encuentro estético supone traer la realidad virtual y darle vida en la propia.

En este orden de ideas, el reflexionar frente a lo que manifiesta el texto en un contexto individual determinado propiciará el encuentro con el *goce estético*, sin embargo, dicho hallazgo supone en traspasar el plano de la emotividad que puede generar el *texto*, para cercarse a un proceso racional, en el que se medite sobre el impacto ideológico, social y cultural de la obra en la realidad. Así, pues, el acto estético supone que:

...solo en el plano reflexivo de la experiencia estética, el observador saboreará o sabrá saborear estéticamente situaciones de la vida que reconoce en ese instante o que le afectan personalmente, siempre que, de manera consciente, se introduzca en el papel del observador y sepa disfrutarlo. (Jauss, 1986, p. 34).

El acto *poiético* del escritor tiene como finalidad el “*ser-de-la-cosa*” (Jauss, 1986, p. 34) y con ello la intención de ofrecer una forma de conocimiento. Es tan importante

que se dirige a la imaginación logrando hacer que el lector piense de determinada manera o de otra forma, con relación a un tema o situación, conduciéndolo muchas veces, a indagar más allá. Entonces es la indagación de la obra en otros contextos lo que atrapa al lector y lo dirige a descubrir cosas importantes. A este proceso de descubrimiento individual se le denomina *katharsis*.

Estos tres elementos suponen un estudio hermenéutico de la obra literaria, que va más allá de la interpretación indiscriminada del texto, en la que todo es válido, o se estudia la conjunción de diferentes elementos implícitos en la obra; así, el estudio hermenéutico orientado por el proceso comunicativo (*poeisis, aisthesis, katharsis*) supone un diálogo filosófico e histórico entre la obra y el lector, que lo llevan a la conclusión de un encuentro *estético-interpretativo*. Lo anterior también está sujeto al análisis diacrónico y sincrónico³⁰ de la obra con relación al lector, puesto que como ya se mencionó, hay elementos de la obra que intervienen de manera directa en lectura del estudiante- lector y elementos de la realidad de éste, que permean e influyen en la visión interpretativa y encuentro del sentido. Así, pues, se hace relevante que dentro de los contextos académicos al hacer el abordaje de la obra literaria se parta de los principios de realidad de la obra, el autor y el lector, puesto que cada uno de los contextos influyen de manera determinante en las precepciones y encuentros que se

³⁰ Saussure afirma que una lengua puede ser estudiada tanto en un momento particular como a través de su evolución en el tiempo. En este sentido, diferenciará dos modalidades respecto al uso del lenguaje:

Por estudio diacrónico de una lengua particular se comprende la descripción de su desarrollo histórico ("a través del tiempo"); por ejemplo, un estudio diacrónico sobre la lengua Española puede tratar de su evolución a partir de los primeros textos documentados hasta la actualidad, o bien puede abarcar un período de tiempo más limitado. En cambio, por estudio sincrónico de una lengua se entiende la descripción de un "estado" concreto de esta lengua (en algún "punto" del tiempo). *En Curso de Lingüística General, de Ferdinand de Saussure (p.107)*

generen con la lectura literaria. Por ejemplo, es diferente analizar el impacto de la obra literaria cuando esta se estudia desde las diferentes dimensiones que las contemplan como: tiempo, espacio, ideologías y personajes, y estos a su vez, analizados a través del tiempo o un período de tiempo concreto.

Todo esto supone de grandes esfuerzos por parte de la escuela, ya que de alguna manera rompe con los esquemas, la malla curricular e incluso el espacio cerrado de la clase de Español y *Literatura*. Por eso, crece la necesidad imperante de empezar a crear nuevas metas de aprendizaje relacionadas con la *Literatura* que van más allá de prácticas exitosas de lectura y conocer un amplio acervo literario. En esta medida las metas deben dirigirse a las necesidades propias de cada individuo con relación a sus expectativas de lectura, por lo cual se requiere que el docente esté inmerso en el contacto directo con la *Literatura*, para que así le permita al estudiante de manera flexible conocer obras literarias clásicas y otras que se encuentre fuera del concepto de clásico, que lo lleven a establecer su *canon* individual de lectura, obviamente con referentes que le permitan explorar ideologías y posturas literarias, y que abran su panorama y le permitan conocer el mundo. Con relación a esto los mismos estudiantes opinan que:

J:P: ... el maestro debe conocer al estudiante, saber los temas que le gustan y ayudarlo a buscar lo que interesa. El maestro debe enseñarle a leer, pero es más importante que busque algo que enganche al estudiante, de forma individual y no de manera general como hacen con los cursos, que se busca algo que quizá le agrade a todo el mundo, por ejemplo que si a todos les gusta el fútbol, van a leer sobre esto, sino que cada uno tenga la posibilidad de escoger. (J. Pinto, comunicación personal, 28 de abril de 2016).

Esto demuestra que hay una imperiosa labor de reconocimiento de parte de los estudiantes de ir más allá de una lectura lineal e incluso enciclopédica que solo busca reconocer lectores atentos, que repitan ideas concretas, y por ello, de alguna manera reclaman a la escuela la necesidad de maestros que se vinculen a ellos como guías de lectura desde y para su contexto y no a través de la imposición de lecturas que para ellos resulten complejas y poco atractivas, pues dicho por ellos mismos, estas lecturas obligatorias y desligadas de sus intereses terminan por generar en ellos apatía y recelo frente a la lectura. Sin desconocer la importancia de las obras clásicas en los escenarios escolares, a través de los testimonios de los estudiantes se hace evidente que el rol del mediador es determinante pues de un lado, si este conoce a sus estudiantes y los orienta hacia lecturas de su interés y gusto, está abonando el camino del encuentro con el lector interno y esto sin duda determina el éxito del encuentro estético e ideológico de la obra.

Si se piensa en la *didáctica de la literatura* en términos de la *estética y la lógica-interpretativa*, entonces ello debe suponer elementos constitutivos orientados a dichas funciones (*poeisis, aisthesis, katharsis*) y diferenciarlas de los objetivos pedagógicos de enseñanza, lo que implica que la escuela o el docente plantea metas en función de procurar y asegurar un espacio único para la *Literatura*, que no sea enajenado por las ideas curriculares y los estándares académicos, pues, de acuerdo con el discurso didáctico aquí abordado la *Literatura* no es concebida como algo enseñable, sino como un encuentro individual de dos realidades que le permitirán hacer interpretaciones únicas, que serán en últimas los insumos para entender el mundo. Sin embargo, es

indiscutible que hay una preocupación de cómo acercase al estudiante y cómo ayudarlo para encontrar ese sentido *estético, lógico e interpretativo*. A continuación se enunciarán algunos elementos orientadores que darán luces sobre la manera en la que se puede orientar al lector.

Para empezar, es importante que se rompa de alguna manera el paradigma acerca de las estrategias que están dadas en términos didácticos, ya que éstas se vuelven técnicas emergentes que varían según el contexto, la época e incluso la obra. Por ello el maestro debe ver la didáctica como una herramienta que facilita los encuentros, pero no como la única posibilidad y mucho menos como el fin de las prácticas académicas.

Es importante reconocer que en todo ámbito de formación la figura del maestro u orientador está presente y tiene un peso significativo en el éxito o fracaso de las prácticas pedagógicas. No obstante, en este caso el peso no recae en el hallazgo o desacierto de la interpretación de la obra literaria, sino en la manera en la que el docente involucre a sus estudiantes en el mundo literario, la forma en la cual le trasmita el apasionamiento e incluso sus descubrimientos estéticos, sin olvidar, claro está, que no debe imponer un modelo de lectura y mucho menos un significado único de la obra. En esta medida, el mediador no debe intervenir en la manera en la que el lector-estudiante percibe el texto, lo que debe hacer es buscar establecer hilos conductores para favorecer los descubrimientos y redescubrimientos a través de los contextos de la obra y los del estudiante, pues como se hace reiterativo, solo a partir de dichos encuentros se llega a la *concretización* de la obra, y solo a partir de la *concretización* la obra deriva el sentido lógico estético de ésta.

De la instancia mediadora depende la convergencia de los hilos conectores entre la obra y la interpretación: si bien el mediador no los debe establecer como elementos fijos y condicionantes, si puede propiciar medios de enseñanza con relación a las informaciones, preguntas, sugerencias, que interpelen al lector, para que éste a su vez dirija sus preguntas al texto, pues será a partir de la actividad dialógica entre la obra y el lector que se establecerán las intenciones e interpretaciones de la obra literaria. En esta media es función del mediador establecer rasgos particulares de la obra que se encuentren en sincronía con los intereses de los estudiantes, para así acercar al lector al texto.

Es innegable que la relación que se logre establecer entre el texto y el lector es determinante para la interpretación del mismo, por ello se hace pertinente tener en cuenta como punto de partida los referentes sociales y culturales del lector con los que se puede llegar a establecer un punto de convergencia con la obra, así factores como la actualidad, los rangos etarios, las características étnicas y culturales sirven de referente, para la búsqueda de la *interpretación* individual. Sin duda el mediador debe ser la figura del apasionamiento y del conocimiento, pues debe establecer, generar y mantener los puentes de relación- motivación frente al texto.

Aquí cabe rescatar lo que afirma Pongutá acerca del rol del docente, la influencia del apasionamiento o el desconocimiento de la *Literatura* en el efecto interpretativo del estudiante. Por un lado, cuestiona la manera en la que el docente debe apropiarse del conocimiento literario y de otra la importancia de proyectarse como ejemplo lector, a través de su propia pasión por las letras:

...La Literatura tiene que ver con un asunto artístico, y el arte no se puede enseñar ajeno a la obra artística, por ello, en primer lugar uno debe involucrarse con el texto, no con resumen, ni con otras cosas, sino directamente el contacto que se tenga con el texto literario, pero para eso se necesita que el profesor tenga un conocimiento, un manejo y un gusto por la literatura. Hay diferentes formas de enseñar, y yo no olvido nunca la idea de Aristóteles que, el que enseña debe además saber, en este caso ¿qué debe saber? ¿qué es lo que enseña la Literatura? O sea ¿qué es lo que yo aprendo de la Literatura? sí yo enseño algo, es porque lo conozco, ¿qué conozco yo de la Literatura? ¿Qué es lo que busco conocer? (C. Pongutá, comunicación personal, 18 de marzo de 2016).

Desde su punto de vista, pese a que no es una garantía que a partir del apasionamiento del docente se generen espacios significativos de encuentros estéticos, su experiencia habla por sí misma, respaldando la idea que a partir de la transmisión de la pasión se facilitan los encuentros estético, lógico interpretativos:

Cuando empecé el estudio de la Literatura, no era un lector apasionado, eso se lo debo a mis docentes, que me inculcaron, (por eso es que lo digo, tal vez) pero nunca me dijeron qué era lo que había que encontrar, simplemente los veía totalmente apasionados por lo que hacían. Conmovidos con lo que hacían, incluso, parecían elevados, como en otro mundo. Entonces es ese asunto, del apasionamiento, el que uno tiene que compartir, si tengo una experiencia que me pasa todos los días, que me llena, que para mí es importante, que es valiosa y que sé que no la puede tener en otro ámbito, además noto que ella no lee, tengo que estar invitándola, comentándole, eso es lo que me parece a mí que debe hacer una persona que enseña Literatura, enseñar esa experiencia. (C. Pongutá, comunicación personal, 18 de marzo de 2016).

De otro lado, el profesor Ciro Páez a través de su experiencia docente, reafirma que el apasionamiento del mediador es determinante para que el estudiante se vincule de forma voluntaria al mundo de las letras y la *Literatura*, pues su experiencia adolescente con las obras fue mediada por maestros que sin ninguna imposición lo

colmaron, lo maravillaron a través de la enseñanza no planificada y obligatoria de la

Literatura:

...tuve profesores que eran extraordinarios profesores de Literatura y Español, recuerdo por ejemplo Paulino Millán era abogado pero también era filósofo y literato. Nos daba un párrafo de un texto literario cualquiera y nos ponía a escribir en el tablero todas las palabras del párrafo o cualquier texto que saliera y decía: analícenlo, todo el párrafo en términos de complementos directos, circunstanciales, oraciones ordenadas, coordinadas, pero también palabra por palabra ¿eso es sustantivo, son adjetivos, son preposiciones de qué tipo, en qué tiempo están todos los verbos, en qué modo? Con el mismo profesor recuerdo que nos leímos todo el Quijote en la clase y leíamos un día, un estudiante, al otro día otro, luego se comentaba. También tuve un profesor de arte que empezaba a hablarnos de Edgar Allan Poe y luego se le pasaba por la mente una idea de León de Greiff y le decía un muchacho “vaya corriendo a la biblioteca y me trae la obra de Edgar Allan Poe” empezaba a leernos y se entusiasmaba. Lo que quiero decir con esto, es que si hay un elemento técnico que es absolutamente indispensable se tiene que conocer, tiene que conocer la temática de la lengua, tiene que conocerla bien, pero al mismo tiempo que amar la literatura. (C. Páez, comunicación personal, 27 de noviembre de 2015).

Ya reconocidos los vínculos entre la obra y el lector-estudiante, ahora se hace necesario fortalecer la relación de la obra con su nuevo receptor. En este punto, por ejemplo, que el maestro oriente la lectura y ejecute pequeñas acciones que guíe la experiencia de lectura. Ciro Páez y René Hernández coinciden en la relevancia del Lenguaje a la hora de poner en contacto al estudiante con la obra literaria. Claro está que dicho acercamiento al Lenguaje no es direccionado al estudio lingüístico y mucho menos al reconocimiento o uso correcto de éste; sino que, va más allá, va encaminado al encuentro estético del Lenguaje en la obra, al uso cotidiano y a lo que el uso de idioma en la obra intenta transmitir. De lo anterior es importante destacar que en el marco de la lectura literaria, se hace pertinente como abono hacia el camino del *goce estético* hacer una invitación a sentir las palabras, desde su sonido, desde la sonoridad

del mensaje y las intenciones de dicha sonoridad. Al descubrir ese uso particular del lenguaje de la obra, independientemente que sea lírico, dramático o narrativo en las palabras se encuentran implícitas intenciones con las que se pueden suscitar experiencias estéticas y lógicas particulares para cada hablante. Con relación a los encuentros estéticos a través de la palabra, René Hernández afirma que:

...Creo que hay distintos niveles de encuentro estético con el texto, entonces desde el hecho mismo de disfrutar la belleza de las palabras o de la palabra en el contexto de otras palabras, en algunos textos en particular el encuentro con la palabra es fundamental, es una de las cosas que menos se da, es apreciar el afecto por las palabras, el fomentar el amor por las palabras y esto solo puede nacer a raíz de una experiencia estética. Entonces por ejemplo simplemente indagar por cual es la palabra favorita de nuestros estudiantes; es muy probable que no hayan pensado en eso pero hacer la pregunta ya es un inicio de una investigación personal para ellos.

Fomentar ese amor por la palabra y pensar cual es la palabra que más me gusta en el absoluto, en lengua Española, esa es muy buena pregunta para ellos. Lo mismo se puede hacer con los textos cuya lengua original no es el Español, no es indispensable conocer la lengua de la fuente por supuesto, es importante para codificar el texto, pero no quiere decir que no se pueda disfrutar, no es un limitante para cierta especie de gozo estético, disfrutar el sonido de las palabras, cómo suena, cómo creen ellos que se pronunciaba la palabra en la época, si tiene algún tipo de relación con los sonidos que utilizamos hoy, esto tiene que ver con la lingüística, con la fonética, la morfología pero este es un ejercicio netamente literario, porque es la palabra puesta en el contexto de un texto, ese es uno de los niveles. (R. Hernández, comunicación personal, 5 de marzo de 2016).

En consonancia con lo afirmado por el profesor Hernández sobre la experiencia a partir del ejercicio literario desde la función de cada palabra en el contexto de la obra, el profesor Ciro Páez dice:

... Recuerdo el profesor de inglés que tuve en bachillerato cuando decíamos “profesor no es lógico, por qué se dice “of” en este caso y en este “about” sí es lo mismo” y el respondía “pregúnteselo a Shakespeare”, lo cual me parece una excelente respuesta, porque otras de las Tesis de Platón, él dice que el legislador del lenguaje es de alguna manera el uso del pueblo, el común de las personas, pero creo que el lenguaje alcanza su máxima dimensión dispersiva, su fuerza debeladora de lo real, su fuerza expresiva en los grandes escritores, en los grandes poetas. Platón respeta muchísimo a los poetas que siempre nos traen concepto nuevos, entonces fíjense que pensar el lenguaje no es separado de pensar la literatura... (C. Páez, comunicación personal, 27 de noviembre de 2015).

De lo anterior, se puede destacar que el encuentro estético puede germinar desde la más pequeña parte de la obra como lo es la palabra. No en vano Barthes le dedica especial atención a las *lexías*³¹ y al análisis cuidadoso del sentido de cada una de éstas en el contexto de la obra literaria, pues el estudiante deben descubrir y comprender que ninguna palabra fue puesta al azar y que cada una de ellas cobra un sentido lógico interpretativo en la medida que es analizada de forma particular en el contexto de la obra. Lo anterior implica que el lector se centre en la actividad de deambular por las páginas de una obra literaria, haciendo un análisis detallado sobre la función de palabra, cuestionándose sobre cómo en ésta, convergen los contextos y las intenciones del autor. Es ese sentido, para Barthes, el encuentro con la palabra es una de las cualidades que facilitarán al lector hallar el *goce estético*, en la obra literaria.

³¹ En el análisis textual de Roland Barthes, las *lexías* son las unidades de lectura mínima a partir de las cuales se pueden reconstruir múltiples interpretaciones de un texto. Él afirmaba que para interpretar libremente, los textos deben estrellarse como si fueran espejos. Una vez rotos, se seleccionan los trozos más densos de significado porque en ellos se puede ver lo que no se podía reconocer en la superficie lisa. (Roland Barthes. 1980. *S/Z*. Madrid. Siglo Veintiuno Editores, S.A., (p.p. 8-12) Para ampliar información consulte las páginas 28 a la 31 del Capítulo I: Sobre la didáctica de la lectura, la escritura y la *Literatura*.

Además del encuentro con el lenguaje, los docentes Hernández y Pongutá hacen mención del hallazgo de relaciones a través de las voces narrativas, los personajes y el contexto. Al respecto, el profesor César Pongutá afirma que las pequeñas acciones que se pueden hacer en el aula, pueden estar encaminadas a las diferentes visiones que se generan dentro del texto según el personaje o el narrador, entonces *“es necesario mostrarles que hay diferencias ente los personajes, el narrador y el autor, pues en cada uno de ellos subyace una ideología y unas características específicas y especiales que se hacen indispensables para la interpretación”*. Estos elementos diferenciadores también son mencionados por Barthes³², quien expone que cada elemento constitutivo de la obra manifiesta una simbología única y se convierte en un vehículo de y para la interpretación.

Desde el punto de vista de René Hernández la exploración del contexto y las potenciales identificaciones con los personajes y el posible lector en contexto de la obra, elucubran e impulsan experiencias estéticas directas con el texto, que en últimas serán la base para la interpretación de la obra en su propia realidad y desde la manifestación individual de la *concretización* de la obra. Así, pues, desde su experiencia el profesor Hernández comenta que es indispensable por un lado hallar una relación entre el *texto* y el *lector* y, de otro, desentrañar los elementos constitutivos de la obra, bien sea desde el contexto, los personajes, el lenguaje o las ideologías, al respecto comenta que:

³² Consultar páginas de la 28 a la 31 del Capítulo I: Sobre la didáctica de la lectura, la escritura y la *Literatura*.

... los textos que manejo son textos lejanos en el tiempo, textos escritos hace 700, 800 o 1000 años en una lengua muy lejana como el latín, lo que trato de hacer es establecer relaciones entre el texto en su contexto y nuestro contexto particular hoy en día. Tratar de establecer paralelos similitudes entre lo que ocurría, en la experiencia de lectura en esa época y lo que nos ocurre hoy en día.

También me gusta explorar, a través de preguntas como: ¿cuál es el tipo de lector que leía este tipo de textos? ¿qué experiencia podía tener con este tipo de textos? ¿en qué se parecen ustedes a ese lector a ese monje, a ese mercante medieval o a esa esposa que estaba en casa leyendo un romance de caballería? El ejercicio de imaginarnos como lectores distintos de los lectores que somos es un ejercicio interesante de placer estético de experiencia estética. (R. Hernández, comunicación personal, 5 de marzo de 2016).

A partir de los planteamientos de Pongutá y Hernández, es posible afirmar que es de vital importancia en los espacios de clase de *Literatura* que el mediador abra las posibilidades de lectura hacia la exploración de los contextos de la obra, para posteriormente confrontarlos con los propios, y de esta manera lograr establecer interacciones concretas que faciliten el diálogo con la obra. Sin duda, dichos encuentros pueden ser producidos a través de las palabras, los personajes, los lugares e incluso la época, pues para hacer el puente entre el *lector* y el *texto* solo hace falta un pequeño pretexto de identificación que se convierta en el detonante de interacción dialógica entre los dos (lector/obra literaria); sin duda, estas relaciones son la génesis de la experiencia estética que lleva posteriormente al lector a establecer interpretaciones, estético lógicas de la obra en contexto con su realidad.

Lo anterior se refuerza desde los planteamientos de Jauss (1986) en los que menciona que al pensar en el lector se plantea a la vez la necesidad de pensar en la época histórica a la cual pertenece el lector, para de esta forma concebir los dos lados de la “relación texto-lector”, puesto que al determinar las funciones de las dos partes

involucradas en el proceso de comunicación, se está pensando en el efecto que tendrá la obra sobre el lector y cómo dicho efecto moldeará la *concretización* de la obra en la conciencia del lector.

Las intenciones e ideologías transmitidas a los destinatarios a través de la obra serán traslapadas y definidas en una sociedad determinada para ser de esta manera resignificadas, es decir, que dichas manifestaciones adquirirán un nuevo sentido en la realidad vital del estudiante-lector, de allí la importancia que el mediador tome acciones concretas frente a los hilos o claves informativas para orientar la resignificación de la obra en el contexto del estudiante.

Aquí nuevamente entra en juego la función trádica de la estética: la *poiesis* como técnica, la forma en la que asume la lectura del texto, teniendo en cuenta, como ya se mencionó, las dos instancias del proceso comunicativo (*texto-lector*); la *aisthesis* como comunicación, el diálogo y la sincronía ideológica que se establece entre el texto y el lector; por último, la *katharsis*, como concepto de mundo que se adquiere como resultado de la lectura. Por ello es que con esta última se cierra el ciclo que está encaminado hacia el horizonte de la interpretación estético-lógica del mundo y de la realidad a través de las intenciones de la obra literaria.

Sin lugar a duda, el encuentro estético también está en la mira de la negatividad, es decir, que si bien el encuentro y la identificación con la obra y su interpretación es positiva, ésta también puede tener el efecto contrario y tener una interpretación o identificación negativa con la obra o con uno de sus personajes, o en otro caso con los antagonistas encontrarse una identificación y una alineación ideológica que para otros no sea admisible. Éste es en parte el encanto de la *Literatura*, puesto que le da

apertura a cada uno de los lectores a ser quien desea ser e imaginarse el mundo que quiera a través de las letras. Por ello, es necesario ser insistente en la idea que el mediador-docente puede actuar en función de evitar interferir de manera directa en la interpretación y mucho menos tratar de sugestionar al lector a creer o insistir en un significado de la obra que interfiera frente al sentido individual de lectura encontrado por el lector.

En este punto, cabe cuestionarse sobre ¿qué enseñar en el marco de la clase de *Literatura*? En palabras del profesor Pongutá, lo que es enseñable en la *Literatura*, es la “verdad” que subyace de la obra literaria, pero que sin duda, es una “verdad” que yace en la interpretación sensible y lógica de cada lector. Desde su experiencia

... ¿Qué es lo que enseña la literatura? o sea ¿qué es lo que yo aprendo de la Literatura? sí yo enseño algo, es porque lo conozco, ¿qué conozco yo de la Literatura? ¿Qué es lo que busco conocer? Pues, no puede ser otra cosa sino “La Verdad”, si persiguen el conocimiento no persiguen cualquier tipo de conocimiento, sino persiguen un conocimiento, ese conocimiento es “La Verdad” de las cosas. ¿Qué verdad de las cosas enseña la Literatura? Eso es muy difícil de establecer; sin embargo, uno le puede apostar a ciertas cosas, dice por ejemplo el mismo Aristóteles, que La Verdad que le corresponde a la Literatura, es La Verdad del otro, La Verdad de lo verosímil, La Verdad de lo que podría ser, de lo posible, ese tipo de Verdad, de lo que pudo ser y no fue, o de lo que pasó y no supimos, o de lo que olvidamos, o de lo que no sabemos, o de lo que está oculto; eso, ese tipo de Verdad es la cual en la que la Literatura se involucra, es ahí que se habla que enseñar... (C. Pongutá, comunicación personal, 18 de marzo de 2016).

pedagógica el profesor César Pongutá afirma:

Desde la perspectiva de Pongutá dichas prácticas y enseñanzas de la “verdad” se pueden generar encuentros estéticos en los que el estudiante desde su experiencia descubra “su propia verdad” y redefina el sentido de la obra desde su valor ideológico,

puesto y mediado entre los contextos que permean la obra (el del autor, la obra en sí misma y el del lector). De allí que la *Literatura* no se puede reducir a un fin concreto de enseñanza, es decir, a un periodo histórico, la ética, una ideología o un concepto fijo, sino que por el contrario, cada uno de los encuentros, bien sean con relación al tiempo, el espacio, el lenguaje, los personajes o las ideologías, sean vistos y direccionados hacia la contemplación total del proceso de recepción, enfocado a *la interpretación-lógico-estética*, individual.

Dicho proceso de recepción sin duda está determinado por las tres funciones que determinan *la concretización* de la obra, pues en la interpretación y proceso comunicativo interviene cada una de ellas de una manera activa. Desde la *poiesis*, el lector establece la manera en la que aborda, identifica y se identifica con la obra, en ésta etapa el lector levanta los puentes, de comunicación directa con la obra. Ya establecidos dichos puentes el lector hace la transición a la *aisthesis*, momento del proceso en el cual el lector logra comunicarse con la obra, es decir, dialoga con los personajes, las ideologías y transita entre los contextos, entre el texto y él como lector; ya finalizado ese diálogo, el lector circula hacia la *katharsis*, etapa en la cual logra reconocer sus diálogos en la realidad, en el mundo de manera concreta, haciéndose consciente de la obra, meditando de manera lógica acerca de los acontecimientos, sentimientos e ideas que se mueven en la obra. Sin lugar a dudas, este proceso de comunicación es circular y se realimenta con cada nueva lectura, muta, cambia, regenera en el lector nuevas posturas e ideologías que le permitirán reconocer el mundo y reconocerse como parte de él.

Como se puede apreciar, el camino que le queda por abonar a la *didáctica de la literatura* es mucho, pues está claro que aún no ha logrado establecer la manera idónea de posicionarse en la escuela, para explorar realmente los campos de la estética, la lógica y la interpretación de la obra literaria. Por ello es necesario que dentro de las prácticas pedagógicas se haga un alto y se frene el soslayo al que se está confinando la *Literatura*, para empezar a verla como una expresión artística que debe ser abordada como tal. Por esto, decididamente es pertinente que la *Literatura* no se limite a ser el instrumento o medio para favorecer otros procesos, sino que se le procure impulsar hacia el protagonismo en los panoramas educativo, desde la visión de que la *Literatura* es una creación que le permite al estudiante construir puentes dialógicos con sus realidad y la de otros mundos, que además le permitirán entender lo que vive, siente y piensan otros, y él mismo acerca del mundo.

CONCLUSIONES

Es indiscutible que la presencia de la *Literatura* en la escuela cada vez toma más vigencia y fuerza; no se desconoce que desde siempre las prácticas pedagógicas se han ocupado de la enseñanza de la *Literatura*, abarcándola desde diferentes dimensiones, pues se ha ocupado de su estudio desde la forma del texto, la historia, hasta los múltiples sentidos de la obra literaria según las visiones del autor y el lector. Décadas atrás la enseñanza de la *Literatura* se limitaba a la historiografía, ocupándose solamente de las vidas de los autores y a una gran lista de obras estudiadas superficialmente, prácticas en las que primaba la memoria y la identificación de rasgos particulares de la obra, para luego clasificarla en un período y contexto determinado. No obstante, con el paso de los años y las nuevas exigencias académicas las formas de enseñar *Literatura* han cambiado y las dinámicas de apropiación sobre ésta varían según los intereses de la escuela, las necesidades académicas, y sin duda, a las tendencias pedagógicas de la época.

Durante las últimas décadas del siglo XX y las que van del siglo XXI, las tendencias pedagógicas han tomado un giro interesante, encaminadas a romper el paradigma tradicionalista de la enseñanza, en respuesta a ello, la *didáctica* se ha posicionado como la disciplina que ofrece a los docentes estrategias para impulsar, fortalecer y procurar la enseñanza en el aula; de allí que la *Literatura* también se vea llamada a la transformación, con relación a los métodos para su enseñanza. En

consecuencia a estas nuevas necesidades educativas, la *Literatura* se ha visto convocada en los espacios académicos desde la *didáctica* a partir de dos miradas, por un lado, la *Literatura* como herramienta para el aprendizaje, y de otro, la obra literaria como obra de arte única, que debe ser estudiada, entendida e interpretada desde la visión particular de cada lector.

A partir de la implementación y análisis de diferentes *secuencias didácticas*, que parten de intereses diferentes y en contextos disímiles, se dejó en evidencia la preocupación de los docentes de *Literatura* por reconocer en el aula un espacio legítimo para la lectura de obras literarias, para acercar al nuevo lector al texto literario y permitirle reconocer en él un valor que va más allá de apreciar el lenguaje o facilitar encuentros con la obra. Sin embargo, en contra peso a los intereses particulares del docente por el acercamiento a la obra literaria, la escuela impone su enseñanza, exige el desarrollo de competencias y habilidades específicas, que orillan al maestro a echar mano de la *Literatura* como herramienta para la enseñanza de otras habilidades y saberes, por lo cual terminan, por un lado, modelando la escritura de los estudiantes a través de textos canónicos, y de otro, desarrollando competencia de lectura (habilidad lectora y lectura crítica) a partir de significados únicos y direccionados de la obra Literaria.

Desde el discurso de la *didáctica de la literatura* hay perspectivas variadas, en las que como ya se mencionó, el maestro acude a la *Literatura* como recurso para la enseñanza de saberes particulares. Pese a ello, también se circula sobre la idea que la *didáctica de la literatura* no debe propender únicamente por el desarrollo de habilidades concretas, sino a los encuentros individuales que le ofrecen los espacios de lectura

guiados, en los que el docente no es una figura recalcitrante que le dice cómo leer y qué interpretar de la obra, sino un mediador que facilita la construcción de hilos conductores, que le permiten al estudiante como lector interpretar la obra y dialogar con ella sobre temas comunes como los espacios, el tiempo, los contextos y las ideologías; además de procurar establecer nuevas relaciones de conocimiento con otras obras u otras manifestaciones culturales y/o artísticas que alimenten su corpus de lectura.

En este sentido la tarea del docente es primero romper con el esquema de ser quien domina el conocimiento y enseña una visión particular de la obra literaria, para llegar a ser el mediador que procura que la lectura sea una experiencia agradable en la que se otorgue placer y bienestar, para de esta manera incorporar actitudes positivas en el aula frente a libros y a la lectura de diferentes textos; ya que solo en el hallazgo individual de lectura radica el *goce estético* de la obra literaria. A partir del encuentro estético que radica en hallar la esencia de la obra en sí misma y en el lector, se ubica la verdadera interpretación de la intención comunicativa del autor. Entonces cuando el lector encuentra la esencia de la obra, la logra concretar en su realidad se puede pensar en un comprensión literaria.

De la necesidad de abrir espacios y caminos hacia una lectura estética, también surge la urgencia de formar maestros comprometidos y enamorados de la *Literatura*, pues su rol no se limita al saber de ella, puesto que solo quien es capaz de leerla a través del goce, es capaz de generar el asombro y fomentar en los estudiantes la curiosidad para acercarse a la obra como tal. Esta visión comprende una de las perspectivas estéticas, que van más allá de las impresiones espontaneas; el propósito

es, en definitiva, permitir al estudiante hallar el sentido de la *Literatura* y potenciar la apreciación de cada libro como una obra de arte.

Con base en lo anterior, es imperante la implementación de una nueva propuesta, en la que las prácticas pedagógicas literarias giren en torno a los procesos de *interpretación lógico estética*, a partir de la *teoría de la recepción*, en la que el eje central de la actividad lectora es el sujeto lector. Autores como Jauss e Iser, afirman que el lector es el factor primordial del acto de lectura, pues cada uno desde su formación y los diálogos que establece con la obra literaria, logra establecer una “concretización” diferente, sin importar que sea la misma obra; de esta manera, una obra literaria nunca se agota, pues para cada lector, para cada nueva lectura realizada, se evocarán nuevos sentidos e interpretaciones que nutren de manera particular el acervo cultural de cada individuo y le da la posibilidad de entender el mundo y las vicisitudes del mismo.

En esta propuesta, se le apunta al papel activo de los estudiantes, puesto que éstos dejan de ser agentes de recepción de conocimientos para empoderarse de sus experiencias individuales de lectura, que les permitirá reconocerse como parte del mundo y entender las visiones de otros; esto en últimas le permitirá forjar su propio estilo de lectura.

Por ello, una propuesta *didáctica* centrada en el encuentro estético, abre las posibilidades educativas a un nuevo espacio de asimilación del mundo, desde el placer de la lectura, pero más importante desde reconocerse como parte del mundo y reconocer al otro como igual, ya que solo a través de la empatía, la comprensión y la

“concretización” de las obras el estudiante puede llegar a entablar diálogos con el autor desde otro tiempo y otro lugar, para comprender su propia realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes consultadas

Altamirano, F (2013). El contagio de la *literatura*: otra mirada de la didáctica de la *literatura*, En: *Revista Dialogía*, No. 7. Recuperado en línea de: <https://www.journals.uio.no/index.php/Dialogia/article/view/755/655>. Consultado el 23 de Agosto de 2014.

Alzate Piedrahita, M (2000) Dos perspectivas en la didáctica de la *literatura*: De la *literatura* como medio a la *literatura* como fin, *Revista N 23. Ciencias humanas*, Recuperado en línea de: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm>. Consultado el 6 de octubre de 2014.

Amaya, María Consuelo (2000) Los niños tienen la palabra: Producción y apreciación de textos escritos. p. p 53-79. En: *Propuesta de alquimia escolar*, 1ª Edición: Fundación FES social. División de educación.

Arnal, J. Del Rincón y otros. (1994) *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Editorial: Labor.

Ball, Manuela & Gutiérrez, María (2008). *Estética de la recepción*: Recuperado en línea de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26298/1/articulo2.pdf>. Consultado el 9 de junio de 2016.

Barthes, Roland (1980) *S/Z. Siglo XXI de España editores S.A*, febrero de 1980, primera edición en Español

Bombini, Gustavo, (2001) Entre líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Manantial. p. 54-74

Caicedo Palacios, Adolfo (2006) “Estado del arte del área de literatura en Bogotá D.C”. Alcaldía de Bogotá D. C, Bogotá sin indiferencia: Recuperado en línea de: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/investigaciones/estadosArte/literatura.pdf>. Consultado el 20 de mayo de 2016.

Camilloni, A. (2007) El saber didáctico, capítulo III: Los profesores y el saber didáctico y capítulo IV: el sujeto del discurso didáctico, 1ra edición Buenos Aires, Paidós

Camps, A & otros (2003/ 2014). Secuencias didácticas para aprender a escribir. España: Gradó.

Cassany, Daniel, (1997) Enseñar lengua, Editorial Grao.

Cobo Borda, Juan Gustavo. Poesía y novela de Colombia en la década del 80. Recuperado en línea de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/colhoy/colo10.htm>. Consultado el 20 de mayo de 2016.

Colombia Aprende, Leer es Mi Cuento. Recuperado en línea de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/88257>, consultado el 18 de Febrero de 2016.

Cruz Calvo, M (s.f) Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva. Recuperado en línea de: <http://poligramas.univalle.edu.co/24b/didactica.pdf>. Consultado el 6 de octubre de 2014.

Educación literaria y canon escolar de lecturas, Gobierno de España Ministerio de Educación. Recuperado en línea de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005.pdf>. Consultado el 16 de mayo de 2016.

Estructuralismo, Ferdinand de Saussure (2013), Recuperado en línea de:
<http://fundamentosdelinguistica1.blogspot.com.co/2013/04/normal-0-21-false-false-false-es-co-x.html>. Consultado el 9 de junio de 2016.

Formalismo y Funcionalismo: Concepciones teóricas y metodológicas divergentes dentro de la lingüística, Recuperado en línea de:
http://www.manuelburgos.com/Manuel_Burgos/INTERESTS_files/FormalismoFuncionalismo.pdf
 . Consultado el 9 de junio de 2016.

Gadamer, H. (1993). La posición límite de la literatura. En: Verdad y Método. Fundamento de una hermenéutica filosófica. Quinta edición. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Hans Robert, Jauss. (1986) "Experiencia estética y hermenéutica literaria" En: En busca del texto. Teoría de la recepción literaria, México, UNAM, pp.73-86

Heuerman, Hartmut. Hühn Peter. Rotiger, Brigitte (1987) "Modelo de una didáctica basada en el análisis de la recepción". En: En busca del texto. Teoría de la recepción literaria, México, UNAM, pp.113-135.

Iser, Wolfgang. (1993) "El acto de la lectura: consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético". En: En busca del texto. Teoría de la recepción literaria. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, pp.121-143.

Lázaro Carreter, F (s.f) Hacia una moderna pedagogía de la literatura, Conferencias, Fundación Juan March, Recuperado en línea de:
http://www.march.es/Recursos_Web/Culturales/Documentos/conferencias/ResumenesBIF/557.pdf. Consultado el 15 de octubre de 2014.

López, Amando, Encabo, Eduardo & Moreno, Carmelo. (2002) Didáctica de la lengua y la literatura: La utopía necesaria para el bienestar personal. Revista Contextos

Educativos, No. 5. Recuperado de: [Dialnet-DidacticaDeLaLenguaYLaLiteratura-498264%20\(2\).pdf](#). Consultado el 23 de Agosto de 2014.

López y Farfán (2006) La investigación educativa como base de la nueva Educación. En: Congreso Estatal de Investigación Educativa, Actualidad, Prospectivas y Retos 4 y 5 de Diciembre del 2006.

Miranda, Francisca & Durston, John. (2002) Experiencias y metodologías de la investigación acción participativa. Santiago de Chile. Recuperado en línea de: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6023/S023191.pdf?sequence=1>. Consultado el 11 de junio de 2016.

Páez, Ciro. (2001) Leer y escribir entre el método y el arte. Colección de ensayos Universidad Autónoma de Colombia: Sistema universitario de investigaciones.

Quintana, Francisco. (s,f) Intertextualidad genética y lectura palimpséstica. Colegio Universitario de Burgos. Recuperado en línea de: file:///C:/Users/sind_/Downloads/Dialnet-IntertextualidadGeneticaYLecturaPalimpsestica-136146.pdf. Consultado el 17 de mayo de 2016

Vásquez, César (2000) La fábula en el lector: niños, textos e interpretaciones. En: Propuesta de alquimia escolar, 1ª Edición: Fundación FES social. División de educación.

Secuencias didácticas Corpus literario

Carrasquilla, Tomás (1928) *La marquesa de Yolombó*.

Cortázar, Julio (1971). *Casa Tomada*. En: Bestiario. Rio de Janeiro: Expresión y Cultura.

Echeverría, Albeiro (2007). *Cristina zanahoria*. Bogotá: Panamericana.

Echeverría, Albeiro (2014). *La casa de los espejos humeantes*. Bogotá: Panamericana.

García, Gabriel (1962). *Un día de estos*. En funerales de la mama grande. Oveja negra

Gómez, Ricardo (2006) *Ojo de Nube*. Barco de vapor, serie roja. Editorial SM

Isaacs, Jorge (1867). *María*.

McCormick, María Inés (2009). *Patricio Pico y Pluma*. Bogotá: Panamericana

Mendoza, Mario (2004). *Una escalera al cielo*. Bogotá: Planeta.

Téllez, Hernando (1984) *Sangre en los jazmines*. En: *Cenizas al viento*, Bogotá: Norma.

Vargas Villa, José (1900) *Ibis*.

ANEXOS

Anexo 1

SECUENCIA DIDÁCTICA DESARROLLADA EN LA INSTITUCIÓN A

SECUENCIA DIDÁCTICA INSTITUCIÓN A			
1. Actividad No.	Actividad diagnostica		
2. Sesión (clase).	1 y 2		
3 Fecha en la que se implementar á.	Del 8 al 19 de junio de 2015		
4. Objetivo de la actividad	En esta sesión se tiene como principal objetivo observar y analizar las creaciones narrativas de los estudiantes a partir de la elaboración de un palimpsesto. El fin es identificar la habilidad creativa y dominio estructural de los estudiantes frente al texto narrativo.		
5. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.	<i>Momentos de la actividad</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas de la docente...Posibles intervenciones</i>
	Momento 1. Los estudiantes escribirán un sueño o pesadilla firmada con un seudónimo. La docente presentará los siguientes trailers de dos series muy conocidas: https://youtu.be/cuCrg3wXCzg https://youtu.be/_6vudAsjPrA Dialogar en el grupo acerca de lo	Identificar los elementos constitutivos del texto narrativo y las diferencias entre los cuentos tradicionales y otros cuentos.	La docente preguntará sobre la diferencia entre el cuento tradicional y otros cuentos, teniendo en cuenta sus personajes, estructura y elementos de la trama.

	series(si las han visto, si saben de qué se tratan) Realizaran una lluvia de ideas sobre ambos textos. Organizaran las ideas vertidas en conjuntos. Un ejemplo es: temas, personajes, espacios, tiempos, etc. Deberán responder: Cuáles de estos elementos pueden ser explicados racionalmente y cuáles no; reagrupar. ¿Cuál de las dos series presenta elementos que no pueden explicarse fácilmente? ¿Cómo se llama el género al que pertenece?		
	Momento 2. Cada estudiante leerá el siguiente cuento: http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/cortazar/continuidad_de_los_parques.htm Dialogar en grupos pequeños sobre este cuento. • ¿Qué te llama la atención de este cuento? • ¿Cuál es la intención del autor? • ¿Qué nos quería decir el autor? • ¿Qué recursos utiliza el autor? • Elabora un concepto de cuento fantástico	Elaborar un cuento basado en el personaje tradicional seleccionado. Tomando como referente su nueva apariencia y rompiendo el estereotipo del cuento tradicional.	La docente hará el seguimiento de la actividad, dando algunas indicaciones y puntualizando en aspectos de la estructura del cuento, con ayuda de los preconceptos de los estudiantes.

	• Ver la siguiente presentación: • http://www.slideboom.com/presentations/230721/NA RRACION-FANTASTICA • Revisar y corregir la propia definición.		
	Momento 3 La docente distribuye los sueños escritos en forma aleatoria. Cada estudiante escribe un cuento fantástico a partir del material recibido. Revisar el cuento Elegir un cuento por grupo. Buscar imágenes para ilustrar el texto. Elaborar el texto en power point. Elaborar una pequeña biografía de cada uno. Entre todos analizar los elementos fantásticos en cada cuento.	Lectura en voz alta y realimentación de las producciones escritas de cada uno.	La docente hará comentarios acerca de los elementos más significativos y aspectos a tener en cuenta para la creación de futuras producciones.
6. <i>Productos académicos.</i>	Proyección de los textos terminados Comentarios y crítica de los mismos a partir de una evaluación elaborada por el grupo.		
SECUENCIA DIDÁCTICA INSTITUCIÓN A			
1. <i>Actividad No.</i>	Dos: <i>El mundo de lo Fantástico</i>		
2. <i>Sesión</i>	1 y 2		

(clase).			
3 Fecha en la que se implementará.	Del 29 de julio al 5 de agosto 2015		
4. Objetivo de la actividad	En esta sesión se tiene como principal objetivo identificar los elementos que convergen en los relatos fantásticos: objetos, comportamiento, personajes y cómo estos forman el hilo narrativo de este tipo de relatos.		
5. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.	Momentos de la actividad Momento 1. La docente preguntará a los estudiantes sobre los elementos que posiblemente se encuentran en los cuentos fantásticos y la función de ellos en la formación de la trama. ¿Qué harán? Van a investigar en internet cuales son las características de la literatura fantástica y los cuentos maravillosos. Después van a realizar algunas actividades en línea para comprobar si entendieron bien la información. Se van a convertir en escritores de cuentos fantásticos, por lo menos por una vez. Las actividades están planeadas en etapas. Etapa 1: ¿Qué es un cuento fantástico y cuáles son sus características?	Lo que se espera de los niños... Identificar los elementos que configuran los comportamientos, la trama y el desenlace de los personajes, frente a situaciones vinculadas a la razón, la conciencia y los temores del ser humano.	Consignas de la docente...Posibles intervenciones La docente orientará el diálogo destacando los comportamientos, los recursos, el hilo de la trama y final de los cuentos de suspenso.

	trabajar. • Visitaran la siguiente página : http://www.premioamparo-davila.com/index.php/el-cuento-fantastico/el-genero-fantastico. http://llevatetodo.com/el-cuento-fantastico-resumen/ Tomen nota de: Las características generales del discurso narrativo y los procedimientos de la narración. Las características de los cuentos fantásticos Busquen ejemplos de cuentos fantásticos. Busquen ejemplos de elementos y recursos característicos de los cuentos fantásticos.		
	Momento 2. Ahora sí. Los estudiantes deberán escoger un personaje y tendrán que inventar una historia breve que – según lo que estudiaron antes– puedan calificar de fantástica. Los lugares donde desarrolle la historia deben ser desconocidos o extraños (castillos, casas antiguas, bosques tenebrosos, mundos subterráneos). Si lo desean pueden agregar sonidos (truenos, aullidos), olores u otras imágenes sensoriales que colaboren a construir un clima fantástico.		Los estudiantes identificarán los personajes y sus comportamientos, los elementos de suspenso, el motivo central que desata la historia y por último el elemento que da giro a la trama y final del relato, relacionado con el comportamiento humano y los elementos casuales que ayudan a orientar la trama.

	Para realizar este punto consulten el siguiente enlace: <u>Decálogo del joven narrador</u>. Escriban primero un borrador, léanlo con mucho cuidado y corrijan hasta llegar a la versión final. Piensen qué imágenes pueden acompañar el relato. Dibújenlas o copien y peguen imágenes encontradas en internet. También pueden utilizar tipografías y fondos para crear una atmósfera de fantasía y misterio. Ver Anexo 1.		
	Momento 3 ¿Qué escribiste? 1. Cuando hayan finalizado la producción de los cuentos, los intercambiarán con los otros grupos. Lean los cuentos realizados por los demás, y –con la ayuda de la maestra– evalúen con todos los compañeros de clase cuáles resultaron más divertidos, originales o llamativos. 2. Después conversen entre todos: +¿Entendieron los cuentos que leyeron? +¿Todos pueden ser clasificados como cuentos fantásticos o maravillosos? ¿Por qué? ¿Les gustaron?	Identificar los recursos usados por el autor y/o director para generar la trama de suspenso y configurar los personajes de este tipo de relato.	Propiciar ambientes de intercambio continuo de ideas en tareas cooperativas. Lectura silenciosa y oral de textos adecuados al nivel.
6. Productos académicos	Deben trabajar cooperativamente.		

	Lean por turno en voz alta; tomen nota de los puntos importantes.		
	Desarrollen la iniciativa y la comprensión.		
	Aprendan a través de los errores: si los cometen o tienen distintos puntos de vista, dialoguen en el grupo sobre ellos.		
	Comenten lo que más les guste o lo que les llame la atención.		
SECUENCIA DIDÁCTICA			
INSTITUCIÓN A			
1. Actividad No.	Uno: "Lejana" de Julio Cortazar		
2. Sesión (clase).	3 y 4		
3 Fecha en la que se implementará.	Tres: Del 13 al 23 de julio de 2015		
4. Objetivo de la actividad	En esta sesión se tiene como principal objetivo hacer el primer acercamiento de los estudiantes con el texto narrativo fantástico, sus elementos constitutivos, estructura, formación de los personajes y trama. Se realiza el acercamiento a través de la lectura y posterior análisis del cuento de Julio Cortázar "Lejana".		
5. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.	Momentos de la actividad	Lo que se espera de los niños...	Consignas de la docente...Posibles intervenciones
	Momento 1. Para conocer a Julio Cortázar y su definición de lo fantástico la docente les sugiere que escuchen dos fragmentos de la entrevista de Soler Serrano, en su programa "A fondo" (1997) TVE, titulados "Julio Cortázar, el perseguidor de lo fantástico" y "Julio Cortázar, acerca del realismo y lo fantástico". https://youtu.be/qEgwtwSGjSE https://youtu.be/QBw5_JigCXI	Identificar los elementos que configuran los comportamientos, la trama y el desenlace de los personajes, frente a situaciones vinculadas a la razón, la conciencia y los temores del ser humano.	

	Momento 2. Se realizará la lectura del cuento “<i>Lejanía</i>”, en el siguiente link: http://lejana.elte.hu/Lejana.pdf En algunos de los textos de Julio Cortázar, en la construcción del personaje aparece el tema del doble, de las duplicaciones, el yo y el otro o la “Otridad” que en un vaivén entre esos dos polos, produce vacilación, extrañeza. Es el caso de “<i>Lejanía</i>”. 1. Los estudiantes deberán rastrear en el texto la existencia de elementos dobles, además de las dos mujeres. Elaboraran un mapa conceptual donde se evidencie la presencia de estas duplicaciones. La lectura se realizará de forma grupal, en voz alta y en pequeñas secciones (separación por <i>lexías</i>, Barthes) Con el fin de ir determinado los elementos constitutivos del cuento.	Lectura en voz alta e identificar los elementos constitutivos del cuento de Fantástico.	La docente orientará la fragmentación de la lectura del cuento en <i>lexías</i>, a partir de cada una de ellas se buscará que los estudiantes identifiquen los personajes y sus comportamiento, los elementos fantásticos, el motivo central que desata la historia y por último el elemento que da giro a la trama y final del relato, relacionado con el comportamiento humano.
	Momento 3 En el cuento se presentan dos antagonicos: el cotidiano, real y el otro inexplicable, extraño. Los espacios, las fechas, las estaciones, etc. También son diferentes. Deberán elaborar un mapa conceptual contraponiéndolas. • Que tienen en común y qué diferencias hay entre el aquí de Allna (Buenos Aires) y el allá de la	Identificar los recursos usados por el autor y/o director para generar la trama de fantástico y configurar los personajes de este tipo de relato.	La docente orienta el diálogo hacia la manera en la que se genera la trama, la estructura y los personajes. Con el fin de afianzar el análisis del relato “<i>La lejanía</i>” e ir modelando la estructura del mismo.

	• Allna Reyes se encuentra con la otra que es a la vez ella misma. ¿Dónde y en qué momento se produce la fusión de las dos mujeres? Citen el texto. ¿ Esa fusión qué permite? ¿Qué significado le atribuyen al puente?¿Por qué les parece que este momento no forma parte del diario? • El puente es el espacio intermedio entre los otros dos espacios: lo real y lo fantástico. Se lo mencionan a lo largo del texto. Los estudiantes deben ejemplificar. • Deberán buscar indicios en el texto que anticipan que Allna Retes es, en otro plano, la mendiga de Budapest. • Los estudiantes harán una posible interpretación del cuento. •	
6. <i>Productos académicos.</i>	Participación oral de los estudiantes en la reflexión sobre la configuración fantástico en el relato de Julio Cortázar Diagrama de detección de la trama y personajes del cuento “La lejanía”	
SECUENCIA DIDÁCTICA INSTITUCIÓN A		
1. <i>Actividad No.</i>	5	
2. <i>Sesión (clase).</i>	Tres: La noche boca arriba	
3 <i>Fecha en la que se implementará.</i>	Del 12 de agosto al 19 de agosto 2015	
4 <i>Objetivo</i>		

de la actividad	En esta sesión se tiene como principal objetivo identificar los elementos que convergen en los relatos de suspenso: objetos, comportamiento, personajes y cómo estos forman el hilo narrativo de este tipo de relatos.		
5. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.	<i>Momentos de la actividad</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas de la docente...Posibles intervenciones</i>
	Momento 1. La docente centrará la atención en el componente fantástico del relato y de los dos cuentos anteriores (Lejanía y continuidad de los parques). Leyendo el siguiente texto fragmentado de Tzvetzn Todorov, en el que define el relato fantástico: <i>En primer lugar, es necesario que el texto obligue al lector a considerar el mundo de los personajes como un mundo de personas reales y a vacilar entre una explicación natural y una explicación sobrenatural de los acontecimientos evocados. Luego, esta vacilación puede ser sentida también por los personajes; de tal modo, el papel del lector está, por así decirlo, confiado a un personaje y, al mismo tiempo, la vacilación está representada, se convierte en uno de los temas de la obra (...) finalmente, es importante que el lector adopte una determinada actitud frente al texto. Deberá rechazar tanto la interpretación alegórica como la interpretación 'poética'.</i> a partir de esto, observaran como aparecen los elementos de la definición de Cortázar leídos.	Predigan la trama y los elementos constitutivos del relato de Edgar Allan Poe, destacando las características de los personajes los elementos constitutivos del cuento de suspenso.	La docente orientará el diálogo destacando los comportamientos, los recursos el hilo de la trama y final de los cuentos de suspenso.

	Momento 2. Se realizará la lectura del cuento “La noche boca arriba de Julio Cortázar” http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/cortazar/nocheboc.htm La lectura se realizará de forma individual y en pequeñas secciones (separación por <i>lexías</i>, Barthes) Con el fin de ir determinado los elementos constitutivos del cuento. Se indica a los estudiantes que subrayen o señalen la separación de las <i>lexías</i>, prestando especial atención a aquellas relacionadas con los personajes, elementos de la trama, eje temático y elementos de suspenso. Ver Anexo 2	Identificación de elementos constitutivos del cuento de suspenso.	Los estudiantes socializarán la fragmentación de <i>lexías</i> realizadas, junto con la docente discutirán acerca de cómo el las <i>lexías</i>, se hace evidente la configuración de los personajes y sus comportamientos, los elementos de suspenso, el motivo centrar que desata la historia y por último el elemento que da giro a la trama y final del relato, relacionado con el comportamiento humano y los elementos casuales que ayudan a orientar la trama.
	Momento 3 Se retoman los elementos destacados del cuento “La noche boca arriba” trabajados en el momento anterior. Relacionados especialmente con la trama, los comportamientos humanos y los elementos casuales que se destacan en el cuento y los configuran. Se genera una discusión frente a la importancia de los elementos de fantásticos, el eje temático que constituye la trama.	Identificar los recursos usados por el autor para generar la trama fantástica y configurar los personajes de este tipo de relato. Desarrollo de guía de separación por <i>lexías</i> del relato mencionado. Ver Anexo 3.	La docente orienta el diálogo hacia la manera en la que se genera la trama, la estructura y los personajes. Con el fin de afianzar el análisis del relato “La noche boca arriba” e ir modelando la estructura del mismo.

académicos.	de Julio Cortázar .Diagrama en el que se haga evidente el análisis del cuento “”. Guía de separación por <i>lexías</i> del relato mencionado.
-------------	---

SECUENCIA DIDÁCTICA			
INSTITUCIÓN A			
1. Actividad No.	Cuatro: Elementos constitutivos del relato fantástico		
2. Sesión (clase).	6		
3 Fecha en la que se implementará.	26 de agosto 2015		
4. Objetivo de la actividad	En esta sesión se tiene como principal objetivo identificar los elementos que convergen en los relatos fantásticos: objetos, comportamiento, personajes y cómo estos forman el hilo narrativo de este tipo de relatos.		
5. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.	Momentos de la actividad	Lo que se espera de los niños...	Consignas de la docente...Posibles intervenciones
	Momento 1. Se retoman los cuentos trabajados en las sesiones anteriores, destacando de cada uno de ellos las características de los cuentos fantásticos, a partir de los personajes, elementos y trama.	Identificar las características de los personajes los elementos constitutivos del cuento fantásticos.	La docente orientará el diálogo destacando los comportamientos, los recursos el hilo de la trama y final de los cuentos de suspenso.
6. Productos académicos.	Participación oral de los estudiantes en la reflexión sobre la configuración de lo fantástico en los relatos de Julio Cortázar. Mapa mental de los elementos constitutivos de los relatos fantásticos.		
SECUENCIA DIDÁCTICA			
INSTITUCIÓN A			
1. Actividad No.	Cinco: producción textual: Relato Fantásticos		

2. Sesión (clase).	7		
3 Fecha en la que se implementará.	Del 2 al 23 de septiembre de 2015		
4. Objetivo de la actividad	En esta sesión se tiene como principal objetivo que los estudiantes construyan su relato Fantástico.		
5. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.	<i>Momentos de la actividad</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas de la docente...Posibles intervenciones</i>
	Momento 1. Los estudiantes realizarán una guía de trabajo en la que mediante un esquema general, harán un primer bosquejo para la creación de relato de suspenso. Guía, ver Anexo 4.	Realizar el primer bosquejo de escritura para la creación del relato de suspenso.	La docente orientará a los estudiantes en la construcción de los personajes y trama de los relatos de suspenso.
	Momento 2. Socialización del esquema de escritura de los relatos Fantásticos.	Lectura en voz alta de sus esquema de escritura, realizar observaciones generales sobre la estructura y elementos de los relatos.	La docente hará recomendaciones sobre el relato de suspenso de cada estudiante, se hará realimentación un trabajo colaborativo para el mejoramiento de los relatos.
	Momento 3 Los estudiantes escribirán su relato. Este proceso tendrá 3 etapas. La primera escritura de este basado en el esquema ya elaborado. Pasará por un proceso de revisión de la docente que hará recomendaciones puntuales de	Llevar a cabo un proceso de pre - escritura, escritura y corrección de su texto narrativo. Edición del texto narrativo.	La docente hará el seguimiento individual del proceso de producción escrita de cada estudiante, haciendo recomendaciones y aclaraciones sobre la

	perfeccionamiento del relato. Cada estudiante hará los correctivos y editará el texto. Posteriormente se hará un proceso de revisión (segunda edición) por parte de un compañero (Rejilla, Anexo 5) y una revisión por la docente. Los estudiantes editarán el texto con las correcciones y pensará en la forma de presentación de su relato. Elaboración de la edición y publicación del relato.		construcción del relato.
6. <i>Productos académicos.</i>	Texto narrativo Fantástico.		

SECUENCIA DIDÁCTICA INSTITUCIÓN A			
1. <i>Actividad No.</i>	Seis: Publicación de la antología de cuentos Fantásticos, grupo escritores Colegio María Mercedes Carranza		
2. <i>Sesión (clase).</i>	8		
3 <i>Fecha en la que se implementará.</i>	30 de septiembre de 2015		
4. <i>Objetivo de la actividad</i>	En esta sesión se tiene como objetivo la publicación de la antología de relatos de suspenso, grupo escritores Colegio María Mercedes Carranza		
5. <i>Descripción de la</i>	<i>Momentos de la actividad</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas de la docente...Posibles intervenciones</i>

<i>actividad</i>	estudiantes a partir de la elaboración de un palimpsesto. El fin es identificar la habilidad creativa y dominio estructural de los estudiantes frente al texto narrativo.		
5. <i>Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.</i>	<i>Momentos de la actividad</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas de la docente...Posibles intervenciones</i>
	Momento 1. La docente presentará diferentes imágenes relacionadas con los cuentos tradicionales, con la salvedad que las imágenes de éstas, serán princesas contemporáneas. http://www.paredro.com/disenador-muestra-a-la-faceta-hipster-de-las-princesas-de-disney/ La docente preguntará a los estudiantes a cerca de los cuentos tradicionales, los cuales protagonizan las princesas presentadas y qué giros se le puede dar a cada historia según las nuevas características de éstas.	Identificar los elementos constitutivos del texto narrativo y las diferencias entre los cuentos tradicionales y otros cuentos.	La docente preguntará sobre la diferencia entre el cuento tradicional y otros cuentos, teniendo en cuenta sus personajes, estructura y elementos de la trama.
	Momento 2. Cada estudiante hará la elección de un personaje diferente e iniciará la escritura de su texto.	Elaborar un cuento basado en el personaje tradicional seleccionado. Tomando como referente su nueva apariencia y rompiendo el estereotipo del cuento tradicional.	La docente hará el seguimiento de la actividad, dando algunas indicaciones y puntualizando en aspectos de la estructura del cuento, con ayuda de los preconceptos de los estudiantes.

	Momento 3 Los estudiantes harán la lectura de su producción escrita. Sus compañeros escucharán con atención y harán comentarios acerca de las narraciones, con el fin de identificar la estructura y los puntos más fuertes de cada cuento.	Lectura en voz alta y realimentación de las producciones escritas de cada uno.	La docente hará comentarios acerca de los elementos más significativos y aspectos a tener en cuenta para la creación de futuras producciones.
6. Productos académicos	Cuento (palimpsesto)		
SECUENCIA DIDÁCTICA: EL CUENTO DE SUSPENSO AL DIVAN. INSTITUCIÓN B			
1. Actividad No.	Uno: “El Corazón Delator”, Edgar Allan Poe.		
2. Sesión (clase).	1 y 2		
3 Fecha en la que se implementará.	Del 13 al 23 de julio de 2015		
4. Objetivo de la actividad	En esta sesión se tiene como principal objetivo hacer el primer acercamiento de los estudiantes con el texto narrativo de suspenso, sus elementos constitutivos, estructura, formación de los personajes y trama. Se realiza el acercamiento a través de la lectura y posterior análisis del cuento de Edgar Allan Poe, “El Corazón Delator”.		
5. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones	Momentos de la actividad	Lo que se espera de los niños...	Consignas de la docente...Posibles intervenciones
	Momento 1. La docente presentará el capítulo de la serie animada Los Simpson, “El corazón acusador. La Rival de	Identificar los elementos que configuran los comportamientos, la trama y el desenlace de los	La docente orientará el diálogo destacando los comportamientos de Lisa: el odio, el

s de la docente.	<i>Lisa</i> http://www.losimpsonsonline.com.ar/capitulos-online/espanol-latino/temporada-6/capitulo-2 A partir de lo observado se preguntará a los estudiante por: ¿Cuál es el comportamiento de Lisa? ¿Qué motiva a Lisa a cometer la falta? ¿Qué hace que Lisa confiese su falta?	personajes, frente a situaciones vinculadas a la razón, la conciencia y los temores del ser humano.	conciencia. Además de los recursos usados por el libretista y director para destacar los comportamientos del personaje, el hilo de la trama y final que le da al episodio.
	Momento 2. Se realizará la lectura del cuento “<i>El Corazón Delator</i>” de Edgar Allan Poe. http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/poe/el_corazon_delator.htm La lectura se realizará de forma grupal, en voz alta y en pequeñas secciones (separación por <i>lexías</i>, Barthes) Con el fin de ir determinado los elementos constitutivos del cuento.	Lectura en voz alta e identificación de elementos constitutivos del cuento de suspenso.	La docente orientará la fragmentación de la lectura del cuento en <i>lexías</i> , a partir de cada una de ellas se buscará que los estudiantes identifiquen los personajes y sus comportamiento, los elementos de suspenso, el motivo centrar que desata la historia y por último el elemento que da giro a la trama y final del relato, relacionado con el comportamiento humano.

	Momento 3 Se retoman los elementos destacados del cuento “El Corazón Delator” trabajado en el momento anterior. Relacionados especialmente con la trama y los comportamientos humanos que se destacan en el cuento. Posteriormente observarán un Cortometraje de adaptación del cuento “El Corazón Delator” https://www.youtube.com/watch?v=sl1l6v0ydfQ A partir de lo observado los estudiantes determinaran cuáles son los elementos que se destacan en la formación del suspenso, los recursos usados por el director de la adaptación para la formación de la trama. Además establecerán las semejanzas y diferencias entre la versión original del texto y la versión audiovisual.	Identificar los recursos usados por el autor y/o director para generar la trama de suspenso y configurar los personajes de este tipo de relato.	La docente orienta el diálogo hacia la manera en la que se genera la trama, la estructura y los personajes. Con el fin de afianzar el análisis del relato “El Corazón Delator” e ir modelando la estructura del mismo.
6. <i>Productos académicos.</i>	Participación oral de los estudiantes en la reflexión sobre la configuración del suspenso en el relato de Edgar Allan Poe. Diagrama de detección de la trama y personajes del cuento “El Corazón Delator”		
SECUENCIA DIDÁCTICA: EL CUENTO DE SUSPENSO AL DIVAN. INSTITUCIÓN B			
1. <i>Actividad No.</i>	Dos: “El Gato Negro”, Edgar Allan Poe.		
2. <i>Sesión (clase).</i>	1 y 2		
3 <i>Fecha en la que se implementará.</i>	Del 29 de julio al 5 de agosto 2015		

4. <i>Objetivo de la actividad</i>	En esta sesión se tiene como principal objetivo identificar los elementos que convergen en los relatos de suspenso: objetos, comportamiento, personajes y cómo estos forman el hilo narrativo de este tipo de relatos.		
5. <i>Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.</i>	<i>Momentos de la actividad</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas de la docente...Posibles intervenciones</i>
	Momento 1. La docente preguntará a los estudiantes sobre los elementos que posiblemente se encuentran en los cuentos de suspenso y la función de ellos en la formación de la trama. Posteriormente mostrará una presentación en la que expondrá dichos elementos. Ver Anexo 1. Finalizada la presentación la docente preguntará sobre que pensamientos y sentimientos suscitaron las imágenes anteriores. Con base en esas respuestas se orienta el diálogo sobre como los autores configuran el texto de suspenso, atendiendo a la trama, los personajes y elementos del comportamiento humano.	Identificar los elementos que configuran los comportamientos, la trama y el desenlace de los personajes, frente a situaciones vinculadas a la razón, la conciencia y los temores del ser humano.	La docente orientará el diálogo destacando los comportamientos, los recursos, el hilo de la trama y final de los cuentos de suspenso.

	Momento 2. Se realizará la lectura del cuento “<i>El Gato Negro</i>” de Edgar Allan Poe. http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/poe/el_gato_negro.htm La lectura se realizará de forma grupal, en voz alta y en pequeñas secciones (separación por <i>lexías</i>, Barthes) Con el fin de ir determinado los elementos constitutivos del cuento.	Lectura en voz alta e identificación de elementos constitutivos del cuento de suspenso.	La docente guiará la fragmentación de la lectura del cuento en <i>lexías</i>, (los estudiantes serán los principales gestores de la separación) a partir de cada una de ellas los estudiantes identificarán los personajes y sus comportamiento, los elementos de suspenso, el motivo central que desata la historia y por último el elemento que da giro a la trama y final del relato, relacionado con el comportamiento humano y los elementos casuales que ayudan a orientar la trama.
	Momento 3 Se retoman los elementos destacados del cuento “<i>El Gato Negro</i>” trabajado en el momento anterior. Relacionados especialmente con la trama, los comportamientos humanos y los elementos casuales que se destacan en el cuento y los configuran. Posteriormente observarán un Cortometraje de adaptación del cuento “<i>El Gato Negro</i>” https://www.youtube.com/watch?v=3SmWdcfGLBA A partir de lo observado los estudiantes determinarán cuáles son los elementos que se destacan en la formación del suspenso, los	Identificar los recursos usados por el autor y/o director para generar la trama de suspenso y configurar los personajes de este tipo de relato.	La docente orienta el diálogo hacia la manera en la que se genera la trama, la estructura y los personajes. Con el fin de afianzar el análisis del relato “<i>El Gato Negro</i>” e ir modelando la estructura del mismo.

	la adaptación para la formación de la trama. Además establecerán las semejanzas y diferencias entre la versión original del texto y la versión audiovisual.		
6. <i>Productos académicos.</i>	Participación oral de los estudiantes en la reflexión sobre la configuración del suspenso en el relato de Edgar Allan Poe. Diagrama en el que se haga evidente el análisis del cuento “El Gato Negro”		
SECUENCIA DIDÁCTICA: EL CUENTO DE SUSPENSO AL DIVAN.			
INSTITUCIÓN B			
1. <i>Actividad No.</i>	Tres: “La Caída de la Casa Usher”, Edgar Allan Poe.		
2. <i>Sesión (clase).</i>	1 y 2		
3 <i>Fecha en la que se implementará.</i>	Del 12 de agosto al 19 de agosto 2015		
4. <i>Objetivo de la actividad</i>	En esta sesión se tiene como principal objetivo identificar los elementos que convergen en los relatos de suspenso: objetos, comportamiento, personajes y cómo estos forman el hilo narrativo de este tipo de relatos.		
5. <i>Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la</i>	<i>Momentos de la actividad</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas de la docente...Posibles intervenciones</i>
	Momento 1. La docente presentará el título del cuento “La caída de la casa Usher” y unas imágenes relacionadas con el mismo	Predigan la trama y los elementos constitutivos del relato de Edgar Allan Poe, destacando las características	La docente orientará el diálogo destacando los comportamientos, los recursos el hilo de la trama y final de los

<i>docente.</i>	Ver Anexo 2. A partir de las imágenes preguntará a los estudiantes a cerca de las expectativas que le genera el relato, qué tipo de personajes puede tener, cuál es el eje temático y la trama del relato.	de los personajes los elementos constitutivos del cuento de suspenso.	cuentos de suspenso.
	Momento 2. Se realizará la lectura del cuento “La caída de la Casa Usher” de Edgar Allan Poe. http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/poe/la_caida_de_la_casa_usher.htm La lectura se realizará de forma individual y en pequeñas secciones (separación por <i>lexías</i>, Barthes) Con el fin de ir determinado los elementos constitutivos del cuento. Se indica a los estudiantes que subrayen o señalen la separación de las <i>lexías</i>, prestando especial atención a aquellas relacionadas con los personajes, elementos de la trama, eje temático y elementos de suspenso.	Identificación de elementos constitutivos del cuento de suspenso.	Los estudiantes socializarán la fragmentación de <i>lexías</i> realizadas, junto con la docente discutirán acerca de cómo el las <i>lexías</i>, se hace evidente la configuración de los personajes y sus comportamientos, los elementos de suspenso, el motivo centrar que desata la historia y por último el elemento que da giro a la trama y final del relato, relacionado con el comportamiento humano y los elementos casuales que ayudan a orientar la trama.

	Momento 3 Se retoman los elementos destacados del cuento “La Caída de la Casa Usher” trabajados en el momento anterior. Relacionados especialmente con la trama, los comportamientos humanos y los elementos casuales que se destacan en el cuento y los configuran. Se genera una discusión frente a la importancia de los elementos de suspenso, el eje temático que constituye la trama.	Identificar los recursos usados por el autor para generar la trama de suspenso y configurar los personajes de este tipo de relato. Desarrollo de guía de separación por <i>lexías</i> del relato mencionado. Ver Anexo 3.	La docente orienta el diálogo hacia la manera en la que se genera la trama, la estructura y los personajes. Con el fin de afianzar el análisis del relato “La Caída de la Casa Usher” e ir modelando la estructura del mismo.
6. <i>Productos académicos.</i>	Participación oral de los estudiantes en la reflexión sobre la configuración del suspenso en el relato de Edgar Allan Poe. Diagrama en el que se haga evidente el análisis del cuento “La Caída de la Casa Usher”. Guía de separación por <i>lexías</i> del relato mencionado.		

SECUENCIA DIDÁCTICA: EL CUENTO DE SUSPENSO AL DIVAN. INSTITUCIÓN B			
1. <i>Actividad No.</i>	Cuatro: <i>Elementos constitutivos del relato de suspenso</i>		
2. <i>Sesión (clase).</i>	1		
3 <i>Fecha en la que se implementará.</i>	26 de agosto 2015		
4. <i>Objetivo de la actividad</i>	En esta sesión se tiene como principal objetivo identificar los elementos que convergen en los relatos de suspenso: objetos, comportamiento, personajes y cómo estos forman el hilo narrativo de este tipo de relatos.		
5. <i>Descripción de la</i>	<i>Momentos de la actividad</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas de la docente...Posibles intervenciones</i>

actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.	Momento 1. Se retoman los cuentos trabajados en las sesiones anteriores, destacando de cada uno de ellos las características de los cuentos de suspenso, a partir de los personajes, elementos y trama.	Identificar las características de los personajes los elementos constitutivos del cuento de suspenso.	La docente orientará el diálogo destacando los comportamientos, los recursos el hilo de la trama y final de los cuentos de suspenso.
6. Productos académicos.	Participación oral de los estudiantes en la reflexión sobre la configuración del suspenso en los relatos de Edgar Allan Poe. Mapa mental de loa elementos constitutivos de los relatos de suspenso.		
SECUENCIA DIDÁCTICA: EL CUENTO DE SUSPENSO AL DIVAN. INSTITUCIÓN B			
1. Actividad No.	Cinco: <i>producción textual: Relato de Suspenso</i>		
2. Sesión (clase).	1, 2 y 3		
3 Fecha en la que se implementará.	Del 2 al 23 de septiembre de 2015		
4. Objetivo de la actividad	En esta sesión se tiene como principal objetivo que los estudiantes construyan su relato de suspenso.		
5. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.	<i>Momentos de la actividad</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas de la docente...Posibles intervenciones</i>
	Momento 1. Los estudiantes realizarán una guía de trabajo en la que mediante un esquema general, harán un primer bosquejo para la creación de relato de suspenso. Guía, ver Anexo 4.	Realizar el primer bosquejo de escritura para la creación del relato de suspenso.	La docente orientará a los estudiantes en la construcción de los personajes y trama de los relatos de suspenso.

	Momento 2. Socialización del esquema de escritura de los relatos de suspenso.	Lectura en voz alta de sus esquema de escritura, realizar observaciones generales sobre la estructura y elementos de los relatos.	La docente hará recomendaciones sobre el relato de suspenso de cada estudiante, se hará realimentación un trabajo colaborativo para el mejoramiento de los relatos.
	Momento 3 Los estudiantes escribirán su relato. Este proceso tendrá 3 etapas. La primera escritura de este basado en el esquema ya elaborado. Pasará por un proceso de revisión de la docente que hará recomendaciones puntuales de forma individual para el perfeccionamiento del relato. Cada estudiante hará los correctivos y editará el texto. Posteriormente se hará un proceso de revisión (segunda edición) por parte de un compañero (Rejilla, Anexo 5) y una revisión por la docente. Los estudiantes editarán el texto con las correcciones y pensará en la forma de presentación de su relato. Elaboración de la edición y publicación del relato.	Llevar a cabo un proceso de pre - escritura, escritura y corrección de su texto narrativo. Edición del texto narrativo.	La docente hará el seguimiento individual del proceso de producción escrita de cada estudiante, haciendo recomendaciones y aclaraciones sobre la construcción del relato.
6. Productos académicos.	Texto narrativo de suspenso.		

SECUENCIA DIDÁCTICA: EL CUENTO DE SUSPENSO AL DIVAN			
INSTITUCIÓN B			
1. Actividad No.	Seis: Publicación de la antología de cuentos de suspenso, grupo escritores Colegio Cambridge la Calera		
2. Sesión (clase).	1		
3 Fecha en la que se implementará.	30 de septiembre de 2015		
4. Objetivo de la actividad	En esta sesión se tiene como objetivo la publicación de la antología de relatos de suspenso, grupo escritores Colegio Cambridge la Calera		
5. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.	Momentos de la actividad	Lo que se espera de los niños...	Consignas de la docente...Posibles intervenciones
	Momento 1. Presentación de la antología de los relatos de suspenso. Se invitará a los docentes del área de español y estudiantes de diferentes grados de la comunidad Cambridge. La actividad se llevará a cabo en la biblioteca de la institución.	Los estudiantes harán la lectura en voz alta de sus relatos de suspenso.	La docente presentará a cada estudiante con una corta biografía. (se hará una ambientación acorde a la temática de la antología)
6. Productos académicos.	Antología de relatos de suspenso, grupo escritores		

Anexo 3

SECUENCIAS DIDÁCTICAS DESARROLLADAS EN LA INSTITUCIÓN B, EN EL MARCO DE CLASE DE ESPAÑOL

SECUENCIA DIDÁCTICA: LA FIGURA FEMENINA EN LA LITERATURA COLOMBIANA DEL SIGLO XIX	
1. Actividad	1.2

No.			
2. Sesión (clase).	1		
3 Fecha en la que se implementará.	Semana: 11 al 15 de mayo según horario.	Fase: FASE DE EXPLORACIÓN	
4. Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD.	Primer encuentro: Sin lugar a duda la proliferación literaria de Colombia se da posterior a la independencia, siendo La María la obra cumbre del siglo XIX y con la que se le da apertura a temas literarios con relación a la mujer, el nacionalismo y la sociedad. La secuencia didáctica estará orientada a que el estudiante identifique y analice desde los contextos sociales las producciones literarias comprendidas en diferentes periodos de la historia de Colombia durante el siglo XIX. Durante el desarrollo de la secuencia se busca que el estudiante responda a la pregunta: ¿Cómo se configura imagen de la mujer colombiana a través de la literatura? De otro lado, se busca a través del análisis literario los estudiantes conozcan el texto argumentativo teniendo en cuenta sus características, estructura y presentación de argumentos para la elaboración final de una reseña en la que responda a la pregunta planteada. Esta primera sesión tiene como propósito evidenciar en qué grado de comprensión se encuentra el estudiante para abordar una obra literaria propia de la literatura colombiana del siglo XIX iniciando con el Romanticismo.		
5. Tópicos	1. Literatura del Romanticismo, Costumbrismo y Modernismo en Colombia. 2. Texto Argumentativo: Tesis y marcadores textuales. Tesis y tipos de argumentos.		
6. Metas de comprensión	El estudiante: 1. Explicará por escrito los elementos constitutivos de obras literarias pertenecientes al Romanticismo, costumbrismo y Modernismo colombiano, tales como tiempo, espacio y uso del lenguaje. 2. Realizará valoraciones, interpretaciones y comentarios de los textos leídos relacionándolos con su entorno social y cultural, teniendo en cuenta la tipología textual.		
	La mujer del romanticismo: La María ¿Qué rasgos culturales y sociales colombianos encarna La María de Jorge Isaccs?		
7. Descripción de la actividad tal	Momentos de la actividad	Lo que se espera de los niños...	Consignas de la docente...Posibles intervenciones

como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.	Momento 1. Organización de la docente y explicación de la metodología que se va a utilizar para el desarrollo de la sesión y el propósito que se tiene.	Aplicación de la metodología explicada y participación activa en el trabajo propuesto.	Durante todo nuestro recorrido en el estudio de la literatura, se pueden identificar diferentes temas en los que se puede ver reflejado el rol social, político y cultural de los individuos. ¿Cómo creen ustedes que estos tres elementos convergen en las producciones literarias? La docente hará diferentes preguntas en torno a los rasgos sociales y culturales de la vida en Colombia del siglo XIX y el rol de la mujer en este siglo. ¿Cómo era la situación política y el contexto social de Colombia en el siglo XIX? ¿Qué caracterizaba la vida de las ciudades y el campo de los colombianos? ¿Cómo era vista la mujer en esa época? ¿Cuál era el rol social de la mujer durante el siglo XIX? ¿Cómo percibía el hombre colombiano a la mujer?
	Momento 2.		

	video de las heroínas y líderes colombianas a través de la historia. https://www.youtube.com/watch?v=pHp7aOGXX5I También verán un vídeo acerca de la situación social y política de Colombia durante el siglo XIX. https://www.youtube.com/watch?v=KHABiPKRodI	elaborarán un escrito en el que manifiesten su punto de vista acerca de este tema y como la literatura puede influir en la percepción de la mujer principios del siglo XIX	videos anteriores la docente volverá a las preguntas iniciales (ver momento 1) llevando a los estudiantes hacia una posición crítica frente al papel femenino en la sociedad colombiana durante el siglo XIX. La docente pregunta: ¿si consideran que estas mujeres cambian la visión femenina o simplemente son excepciones en el país y no cambian en nada el panorama de cómo fue vista la mujer del siglo XIX?
8. <i>Productos académicos.</i>	Participación de los comentarios orales, escrito de mínimo tres párrafos y reflexión metacognitiva sobre el desempeño de sus compañeros.		
9. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>	Una vez terminada la actividad propuesta, se valorará la participación de los estudiantes en ella y su producción escrita.		
SECUENCIA DIDÁCTICA: LA FIGURA FEMENINA EN LA LITERATURA COLOMBIANA DEL SIGLO XIX			
1. <i>Actividad No.</i>	1,2,3,4		
2. <i>Sesión (clase).</i>	2, 3		
3. <i>Fecha en la que se implementará.</i>	Semanas: 19 al 22 de mayo 25 al 29 de mayo según horario.		Fase: FASE GUIADA
4. <i>Nombre de la</i>			

<i>vínculo(s) con las demás actividades de la SD.</i>	la obra cumbre del romanticismo en Colombia, además de analizar cómo desde la obra mencionada se consolida en estereotipo de la mujer colombiana del siglo XIX.		
5. <i>Tópicos</i>	1. Literatura del Romanticismo, Costumbrismo y Modernismo en Colombia. 2. Texto Argumentativo: Tesis y marcadores textuales. Tesis y tipos de argumentos.		
6. <i>Metas de comprensión</i>	El estudiante: 1. Explicará por escrito los elementos constitutivos de obras literarias pertenecientes al Romanticismo, costumbrismo y Modernismo colombiano, tales como tiempo, espacio y uso del lenguaje. 2. Realizará valoraciones, interpretaciones y comentarios de los textos leídos relacionándolos con su entorno social y cultural, teniendo en cuenta la tipología textual.		
	La mujer del romanticismo: La María ¿Qué rasgos culturales y sociales colombianos encarna La María de Jorge Isaacs?		
7. <i>Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.</i>	<i>Momentos de la actividad</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas de la docente...Posibles intervenciones</i>
	Momento 1. Los estudiantes harán la lectura de las mujeres de Colombia en el siglo XIX y XX http://es.slideshare.net/juancarlosrestrepo/mujeres-de-colombia-siglos-xix-xx A partir de la lectura se hará una reflexión de forma oral frente al papel de la mujer en la familia y el estereotipo femenino que se buscaba en la época teniendo en cuenta elementos como la maternidad, la religión, la educación y el matrimonio.	Participación oral en la discusión acerca del papel de la mujer en la familia y el estereotipo femenino del siglo XIX.	La docente orientará la discusión a partir de preguntas como: ¿Cuáles eran las principales ocupaciones de la mujer en el siglo XIX? ¿Cuál era el principal fin de la mujer en la sociedad de la época? ¿Cuál era la mayor función de la mujer dentro del hogar? ¿Qué acceso tenía la mujer a la

			educación y/o opinar socialmente?
	Momento 2. Los estudiantes leerán algunos apartes de artículos relacionados con el rol femenino y la influencia del romanticismo en el mismo y análisis entorno a lo femenino en la obra de Isaacs. Con ellos se busca que los estudiantes comprendan el porqué de algunas características de las mujeres colombianas están ligadas a la visión literaria femenina. Las lecturas se realizarán por grupos y serán socializadas por ellos, de forma tal que los compañeros tomen apuntes y rescaten los elementos de cada una de las lecturas y cómo desde esa perspectiva se crea el concepto de mujer en el siglo XIX. Erotismo velado y decoro en María de Jorge Isaacs , la imagen virginal de María Pág 11 a la 16 http://estudiosliterarios.univalle.edu.co/cuadernos2/ximena_hoyos.pdf El tema del amor y la pasión. Figuración de la mujer en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/en-torno-a-maria-de-jorge-isaacs/html/b97386d9-7abc-4883-ba34-a8d00309263f_2.html “El sexo bello” y la familia durante el siglo XIX http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/140/index.php?id=140	Lectura del artículo correspondiente y exposición oral de las ideas principales de los mismos. Toma de apuntes de los aportes correspondientes a los textos leídos.	La docente orientará las exposiciones haciendo preguntas entorno a lo planteado en los artículos. Las preguntas no se dejan aquí explícitas pues se harán con base a los análisis y la extracción de ideas realizadas por los estudiantes.
	Momento 3. Los estudiantes verán el video hacienda el paraíso https://www.youtube.com/watch?v=WfiDogHYXoc Éste con el fin de contextualizar a los estudiantes frente a la obra, tiempo, espacio y características de la época.	Observación atenta del material filmico, identificación de características del	La docente hará la presentación de las características del romanticismo y su obra cumbre La María de Jorge Isaacs. Mana del

	película de La María, Con base en algunos fragmentos de la película la docente orientará a los estudiantes frente a las características del romanticismo que se hacen evidentes en la obra La María.	en la obra y esbozar el estereotipo de mujer del siglo XIX en la obra de Jorge Isaacs.	Material físico de la docente.
	Momento 4 Teniendo en cuenta las discusiones de clase con relación al rol femenino en la obra de Jorge Isaacs, los estudiantes elaborarán un texto en el cual especifiquen y muestren una posición crítica frente al estereotipo de mujer del siglo XIX que señala y se configura a través de la obra La María.	Elaboración de texto sobre el estereotipo de la mujer del siglo XIX en la obra de Jorge Isaacs	La docente explicará la estructura del texto. A través de un esquema (material físico de la docente) y se realizará una lluvia de ideas acerca de la forma en la que se organizan los argumentos a través de conectores lógicos. Estrategias para darle unidad al texto. (Se tiene en cuenta actividades de Manual los Nogales páginas 4 a la 8 y 9-15)
8. <i>Productos académicos.</i>	Participación oral en las discusiones, extracción de ideas y exposición de las mismas de los artículos seleccionados. Producción escrita acerca del estereotipo femenino del siglo XIX que se manifiesta en la obra La María de Jorge Isaacs.		
9. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>	Una vez terminada la actividad propuesta, se valorará la participación de los estudiantes en ella, sus aportes y reflexiones y producción oral y escrita.		

DEL SIGLO XIX			
1. Actividad No.	1		
2. Sesión (clase).	4		
3 Fecha en la que se implementará.	8 A y 8B lunes 1 de junio. 8C miércoles 3 de junio.	Fase: FASE EXPLORACIÓN	
4. Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD.	Esta sesión está orientada a que el estudiante reconozca la transición del rol y estereotipo de la mujer a través de la literatura, su paso desde el romanticismo hasta el costumbrismo.		
5. Tópicos	1. Literatura del Romanticismo, Costumbrismo y Modernismo en Colombia. 2. Texto Argumentativo: Tesis y marcadores textuales. Tesis y tipos de argumentos.		
6. Metas de comprensión	El estudiante: 1. Explicará por escrito los elementos constitutivos de obras literarias pertenecientes al Romanticismo, costumbrismo y Modernismo colombiano, tales como tiempo, espacio y uso del lenguaje. 2. Realizará valoraciones, interpretaciones y comentarios de los textos leídos relacionándolos con su entorno social y cultural, teniendo en cuenta la tipología textual.		
	La mujer costumbrista: La marquesa de Yolombó Tomás Carrasquilla ¿Cómo el contexto social y político de la época influye en la transformación de la figura femenina en Colombia?		
7. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los	Momentos de la actividad	Lo que se espera de los niños...	Consignas de la docente...Posibles intervenciones
	Momento 1.	Posición crítica frente	La docente preguntará a los estudiantes acerca de la transición de

s e intervencio nes de la docente.	se hace la relación de fragmentos de la Marquesa de Yolombó con la actualidad. Finalizado en video se busca que los estudiantes analicen como el rol de la mujer y sus creencias se cristalizan a través de la literatura. https://www.youtube.com/watch?v=ijzW4J7xIXE	que presenta el costumbrismo frente a la imagen y el rol femenino.	la mujer durante el siglo XIX con relación a: religión, tradiciones culturales (magia) posición social, trabajos y su rol en la familia. ¿Creen que la mujer se arraigaba a brebajes y hechizos para lograr sus propósitos? ¿Durante los finales del siglo XIX la mujer en Colombia pudo posicionarse social y políticamente? ¿Cuál era el papel de la religión en el ideal femenino de la época? ¿Las nuevas dinámicas sociales alteran el papel de la mujer en casa durante el siglo XIX? ¿Cómo creen que elementos como la magia y las transformaciones sociales configuraran la idea de mujer durante los finales del siglo XIX? ¿Cómo la literatura transmite y /o distorsiona un estereotipo femenino durante el final del siglo XIX?
8	Intervenciones orales acerca del rol de la mujer durante el siglo XIX y su		

académico s.	transición del estereotipo del romanticismo al costumbrismo.	
9. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Una vez terminada la actividad propuesta, se valorará la participación de los estudiantes en ella, sus aportes y reflexiones.	
SECUENCIA DIDÁCTICA: LA FIGURA FEMENINA EN LA LITERATURA COLOMBIANA DEL SIGLO XIX		
1. Actividad No.	1,2	
2. Sesión (clase).	5 y 6	
3 Fecha en la que se implementará.	8A: martes 2 de junio, 8B: martes 2 de junio, 8C: jueves 5 junio. Semana del 9 al 12 de junio según horario.	Fase: FASE GUIADA
4. Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD.	En esta sesión se tiene como principal objetivo que los estudiantes establezcan la relación que se teje entre literatura y sociedad, partiendo fundamentalmente del rol de la mujer durante el siglo XIX y el período literario del costumbrismo.	
5. Tópicos	1. Literatura del Romanticismo, Costumbrismo y Modernismo en Colombia. 2. Texto Argumentativo: Tesis y marcadores textuales. Tesis y tipos de argumentos.	

6. Metas de comprensión	El estudiante: 1. Explicará por escrito los elementos constitutivos de obras literarias pertenecientes al Romanticismo, costumbrismo y Modernismo colombiano, tales como tiempo, espacio y uso del lenguaje. 2. Realizará valoraciones, interpretaciones y comentarios de los textos leídos relacionándolos con su entorno social y cultural, teniendo en cuenta la tipología textual. La mujer costumbrista: La marquesa de Yolombó Tomás Carrasquilla ¿Cómo el contexto social y político de la época influye en la transformación de la figura femenina en Colombia?		
7. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.	<i>Momentos de la actividad</i> Momento 1. Los estudiantes harán la lectura de La Marquesa de Yolombó: entre el territorio de la magia y el de la razón instrumental, en http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/boletin/article/view/15627/13581 Con el fin de comprender ¿Cuál es el impacto de la obra para una determinada región del país? Además de ¿cuál es el rol femenino en el impacto e identidad del antioqueño?	<i>Lo que se espera de los niños...</i> Los estudiantes harán una mesa redonda en la cual pongan en plenaria aquellos elementos que se hacen evidentes en La Marquesa de Yolombó con relación al rol femenino en la sociedad y en la literatura durante los finales del siglo XIX. De la mesa redonda se realizará un acta, en la que se recojan las ideas de los estudiantes,	<i>Consignas de la docente...Posibles intervenciones</i> La docente presentará las características del Realismo y costumbrismo como movimientos literarios de Colombia a través de la Obra La Marquesa de Yolombó de Tomás Carrasquilla. Material físico de la docente.

		que éstas les sirvan de apoyo para la posterior elaboración de un texto argumentativo.	
	Momento 2. Los estudiantes leerán La representación de la mujer y los ideales del pensamiento colombiano de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en: http://www.colombianistas.org/portals/0/congresos/documentos/congresoxxviii/suarez_reina_adriana_yamile.pdf Con el fin de determinar ¿cómo por medio de la literatura se dibuja en estereotipo femenino de época? Para responder esta pregunta los estudiantes deben tener en cuenta elementos sociales, religiosos y culturales de la época que configuran o desfiguran el ideal de mujer durante finales del siglo XIX.	Elaboración de texto argumentativo respondiendo a la pregunta ¿cómo por medio de la literatura se dibuja en estereotipo femenino de época?	La docente explicará la estructura del texto. A través de un esquema (material físico de la docente) y se realizará una lluvia de ideas acerca de la forma en la que se organizan los argumentos según sus clases y los conectores que se pueden usar. (Manual los Nogales páginas 16 a la 26)
8. <i>Productos académicos.</i>	Elaboración de texto argumentativo respondiendo a la pregunta ¿cómo por medio de la literatura se dibuja en estereotipo femenino de época?		
9. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>	Una vez terminada la actividad propuesta, se valorará la participación de los estudiantes en ella, sus aportes y reflexiones y producción textual.		
SECUENCIA DIDÁCTICA: LA FIGURA FEMENINA EN LA LITERATURA COLOMBIANA DEL SIGLO XIX			
1.	1		

No.			
2. Sesión (clase).	7		
3 Fecha en la que se implementará.	Semana del 16 al 19 de junio según horario	Fase: FASE EXPLORACIÓN	
4. Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD.	Esta sesión está enfocada a que los estudiantes reconozcan las principales características del modernismo y la fuerte influencia del simbolismo en dicho movimiento literario.		
5. Tópicos	1. Literatura del Romanticismo, Costumbrismo y Modernismo en Colombia. 2. Texto Argumentativo: Tesis y marcadores textuales. Tesis y tipos de argumentos.		
6. Metas de comprensión	El estudiante: 1. Explicará por escrito los elementos constitutivos de obras literarias pertenecientes al Romanticismo, costumbrismo y Modernismo colombiano, tales como tiempo, espacio y uso del lenguaje. 2. Realizará valoraciones, interpretaciones y comentarios de los textos leídos relacionándolos con su entorno social y cultural, teniendo en cuenta la tipología textual. La mujer modernista: Aura de José María Vargas Vila ¿Cómo influye en posicionamiento literario de Colombia en el concepto de mujer?		
7. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente	<i>Momentos de la actividad</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas de la docente...Posibles intervenciones</i>
	Momento 1. Los estudiantes observarán el billete de \$ 5.000 y de él destacarán ciertos rasgos relacionados con el simbolismo y la importancia de éste para el nuevo	Discutan frente a la importancia del simbolismo y la literatura	La docente presentará a los estudiantes una 

		estereotipos femeninos de la literatura modernista.	gen del billete de cinco mil Posteriormente preguntará ¿Qué relación hay entre este billete y la literatura de Colombia? ¿Qué elementos de la imagen llamen su atención o creen ustedes que se manifiestan como símbolos o iconos recurrentes en las obras literarias? Posteriormente la docente hará la lectura del fragmento de Nocturno de dicho billete y regresará a las preguntas iniciales con el fin de profundizar en los elementos simbólicos representados en el billete y el poema de José Asunción Silva. La docente contará a los estudiantes acerca del trasfondo del poema y el posicionamiento literario de Colombia en la época del modernismo. http://www.banrepcu
--	--	--	---

			tematicas/numismaticajorge-isaacs-billete-cincuenta-mil
8. <i>Productos académicos.</i>	Participación frente a la discusión acerca de la importancia de la oralidad en la configuración del nuevo estereotipo femenino.		
9. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>	Una vez terminada la actividad propuesta, se valorará la participación de los estudiantes en ella, sus aportes y reflexiones.		
SECUENCIA DIDÁCTICA: LA FIGURA FEMENINA EN LA LITERATURA COLOMBIANA DEL SIGLO XIX			
1. <i>Actividad No.</i>	1,2		
2. <i>Sesión (clase).</i>	8 y 9		
3. <i>Fecha en la que se implementará.</i>	Semana del 13 al 17 de julio según horario	Fase: FASE GUIADA	
4. <i>Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD.</i>	Esta sesión está enfocada a conocer los elementos del modernismo que reconstruyen el concepto de mujer durante el final del siglo XIX.		
5. <i>Tópicos</i>	1. Literatura del Romanticismo, Costumbrismo y Modernismo en Colombia. 2. Texto Argumentativo: Tesis y marcadores textuales. Tesis y tipos de argumentos.		

6. <i>Metas de comprensión</i>	El estudiante: 1. Explicará por escrito los elementos constitutivos de obras literarias pertenecientes al Romanticismo, costumbrismo y Modernismo colombiano, tales como tiempo, espacio y uso del lenguaje. 2. Realizará valoraciones, interpretaciones y comentarios de los textos leídos relacionándolos con su entorno social y cultural, teniendo en cuenta la tipología textual.		
	La mujer modernista: Aura de José María Vargas Vila ¿Cómo influye en posicionamiento literaria de Colombia en el concepto de mujer?		
7. <i>Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.</i>	<i>Momentos de la actividad</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas de la docente...Posibles intervenciones</i>
	Momento 1. La docente presentará un video con varios fragmentos de Aura o las Violetas de José María Varga Vila, con el fin que los estudiantes identifiquen el simbolismo de la obra con relación a la naturaleza, lo exótico, la noche u otros elementos icónicos de la literatura. https://www.youtube.com/watch?v=XkoEqTuw068	Observar y analizar los elementos simbólicos en la obra Aura o las Violetas, para desde allí definir el nuevo concepto de mujer desde la literatura.	La docente presentará las características del modernismo a través de la obra Aura las Violetas. Material físico de la docente.
	Momento 2. Los estudiantes realizarán la lectura de la obra, para seleccionar diferentes fragmentos en los que se puedan analizar los elementos del simbolismo en la obra de Vargas Vila. Posteriormente los estudiantes harán una lectura acerca del simbolismo de la mujer en la obra de Vargas Vila http://www.calicultural.net/vargas-vila/	Los estudiantes realizarán un escrito en el cual resalten la transformación de mujer a través de la literatura y ¿cómo el posicionamiento del modernismo	La docente explicará la estructura, organización de los argumentos, según sus clases, teniendo en cuenta los argumentos de autoridad, citas, ejemplos y explicaciones. (Manual los Nogales página de la 57 a la

		transforma el estereotipo femenino que se estableció durante el romanticismo y el costumbrismo o?	60)
8. <i>Productos académicos.</i>	Argumentación oral y producción escrita sobre ¿cómo el posicionamiento del modernismo transforma el estereotipo femenino que se estableció durante el romanticismo y el costumbrismo?		
9. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>	Una vez terminada la actividad propuesta, se valorará la participación de los estudiantes en ella, sus aportes y reflexiones y producción textual.		
SECUENCIA DIDÁCTICA: LA FIGURA FEMENINA EN LA LITERATURA COLOMBIANA DEL SIGLO XIX			
1. <i>Actividad No.</i>	1, 2, 3		
2. <i>Sesión (clase).</i>	10		
3. <i>Fecha en la que se implementará.</i>	Semana del 20 al 24 de julio según horario.	Fase: FASE GUIADA Y SINTESIS	
4. <i>Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD.</i>	Esta sesión está enfocada en conocer los elementos constitutivos del texto argumentativo y la producción de escrita del mismo teniendo en cuenta las estructuras del texto, las clases de argumentos y respondiendo a la pregunta: ¿Cómo se configura imagen de la mujer colombiana a través de la literatura?		

5. <i>Tópicos</i>	1. Literatura del Romanticismo, Costumbrismo y Modernismo en Colombia. 2. Texto Argumentativo: Tesis y marcadores textuales. Tesis y tipos de argumentos.		
6. <i>Metas de comprensión</i>	El estudiante: 1. Explicará por escrito los elementos constitutivos de obras literarias pertenecientes al Romanticismo, costumbrismo y Modernismo colombiano, tales como tiempo, espacio y uso del lenguaje. 2. Realizará valoraciones, interpretaciones y comentarios de los textos leídos relacionándolos con su entorno social y cultural, teniendo en cuenta la tipología textual.		
	¿Cómo se configura imagen de la mujer colombiana a través de la literatura?		
7. <i>Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.</i>	<i>Momentos de la actividad</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas de la docente...Posibles intervenciones</i>
	Momento 1. La docente hará la aclaración acerca de la reseña y cómo elaborar una.	Esquematización para la elaboración de un texto escrito, atendiendo a los argumentos y la forma de argumentación.	La docente preguntará a los estudiantes que elementos se tiene en cuenta para argumentar y apoyar sus ideas. ¿Qué elementos tuvieron en cuenta para hacer su comentario de opinión frente al tema propuesto? Enseguida se pide a los estudiantes que mediante un esquema representen la forma en la que organizarían esa información o comentario en un texto escrito.

			explicación acerca de los argumentos y la forma de presentar los mismo, se realizarán ejercicios teniendo en cuenta el manual de los Nogales (páginas 61 -64)
	Momento 2. Los estudiantes harán un primer borrador de la estructura del texto, para esto tendrá en cuenta los escritos elaborados en sesiones anteriores. Teniendo en cuenta la organización de los argumentos (estrategias manual Los Nogales)	Los estudiantes elaborarán el primer borrador de reseña acerca de la transformación del concepto de la mujer a través del arte y la literatura.	Los estudiantes retomarán el primer documento acerca del estereotipo de la mujer establecido a través de la literatura y lo complementarán con los argumentos planteados en: La mujer en la literatura colombiana http://www.mcarts.com/cobo/ensayos/la_mujer.html A partir de dichos documentos se realizará la explicación de organización de argumentos de autoridad, citación, ejemplos y explicaciones retomando las estrategias del Manual de Los Nogales.
	Momento 3 Los estudiantes realizarán la lectura del documento Rol de la mujer actual http://www.dalessio.com.ar/informes/familia/madre-esposa-y-trabajadora-multiples-roles-de-la-mujer-actual	Realicen un proceso metacognitivo de reflexión y corrección.	La docente dará claves para la organización y presentación de argumentos en la reseña.

	para que sea soporte de su reseña. usando diferentes tipos de argumentos		
	<i>El proyecto de síntesis para el segundo trimestre será la elaboración de su primera reseña, en torno al el rol social de la mujer y su vigencia en las expresiones artísticas.</i>		
8. <i>Productos académicos.</i>	Elaboración reseña acerca de la transformación del el rol social de la mujer y su vigencia en las expresiones artísticas		
9. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>	Una vez terminada la actividad propuesta, se valorará la participación de los estudiantes en ella, sus aportes, reflexiones y producción textual.		

SECUENCIA DIDÁCTICA: LITERATURA SOCIAL I: LITERATURA DE LA VIOLENCIA.		
1. Actividad No.	1,2	
2. Sesión (clase).	1	
3 Fecha en la que se implementará.		Fase: FASE DE EXPLORACIÓN
4. Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD.	Primer encuentro: Es indiscutible la íntima relación que se teje entre la sociedad y la literatura. En Colombia de forma especial se ve como el conflicto y los problemas sociales son el caldo de cultivo de numerosas obras literarias. El conflicto armado y la vida de la urbe han colmado el escenario literario colombiano durante el siglo XX y lo corrido del XXI. Por ello, es fundamental durante esta secuencia didáctica enmarcar las obras literarias en un contexto socio-político para desde allí comprender las intenciones del autor y ver la realidad y la literatura como una sola.	
5. Hilos conductores	1. Caracterizará los principales momentos de la literatura colombiana atendiendo a particularidades temporales, geográficas y sociales.	

6. Contenidos	8. Análisis literal, inferencial y crítico intertextual de una obra literaria. 9. Literatura social I (literatura de la violencia)		
7. Metas de comprensión	El estudiante: 1. Realizará valoraciones, interpretaciones y comentarios de los textos leídos relacionándolos con su entorno social y cultural. (DIMENSIÓN PRAXIS Y COMUNICACIÓN) 2. Explicará los elementos constitutivos de obras literarias pertenecientes a la literatura de la violencia, tales como tiempo, espacio, uso del lenguaje y contexto. (DIMENSIÓN CONTENIDO, COMUNICACIÓN Y MÉTODO)		
	¿Cómo la sociedad influye en las manifestaciones literarias Colombianas?		
8. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.	Momentos de la actividad	Lo que se espera de los niños...	Consignas de la docente...Posibles intervenciones
	Momento 1. Organización de la docente y explicación de la metodología que se va a utilizar para el desarrollo de la sesión y el propósito que se tiene.	Aplicación de la metodología explicada y participación activa en el trabajo propuesto.	Durante todo nuestro recorrido en el estudio de la literatura, se pueden identificar diferentes temas en los que se puede ver reflejado el rol social, político y cultural de los individuos. ¿Cómo creen ustedes que estos tres elementos convergen en las producciones literarias? La docente preguntará a los estudiantes si conocen algún texto literario en el que se hable acerca de la violencia o los conflictos sociales en Colombia. A partir de la respuesta se procede a preguntar ¿cuál es la relación entre literatura y sociedad? ¿Por qué la literatura se involucra en los temas sociales? ¿Cuál ha sido el impacto cultural de la

			el siglo XX? A partir de las respuesta se encaminará a los estudiantes sobre ¿cuáles han sido los eventos políticos y sociales que han marcado la historia de Colombia durante el siglo XX? ¿Cómo se han manifestado estos en las expresiones culturales (arte, cine, televisión y literatura)?
	Momento 2. Observación del vídeo sobre el contexto social de Colombia durante los inicios del siglo XX. https://www.youtube.com/watch?v=qi9HTAXBqZ8 De él se recuperará el conflicto social de la época y los cambios sociales que se generan a través del mismo. Preguntas sobre: ¿cómo creen ustedes que se manifestaban dichos problemas sociales durante la época? Observación de vídeo sobre el Bogotazo https://www.youtube.com/watch?v=j_U7PuAwWF0	Observación atenta a los vídeos, análisis de la información brindada a partir de los vídeos y participación en la discusión acerca de los mismos.	A partir de lo visto la docente plantea nuevas preguntas ¿Cómo se articulan en Colombia los problemas sociales y la literatura? ¿Qué se buscaba a través de los textos literarios de Colombia? Después de escuchar las conclusiones de las dos preguntas planteadas los estudiantes escucharán la canción “Siervo Sin Tierra” de Atercipelados. https://www.youtube.com/watch?v=IZqXogs4eLg Posteriormente se hará una reflexión sobre el tema que describe la canción. Posteriormente se hace la lectura del artículo del periódico El Espectador http://www.elespectador.com/opinion/siervos-sin-

			tierra Se hace el cierre con la conclusión sobre como los problemas sociales permean la sociedad.
9. Productos académicos.	Participación de los comentarios orales.		
10. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Una vez terminada la actividad propuesta, se valorará la participación de los estudiantes en ella y su producción escrita.		
SECUENCIA DIDÁCTICA: LITERATURA SOCIAL I: LITERATURA DE LA VIOLENCIA.			
1. Actividad No.	1		
2. Sesión (clase).	2, 3		
3 Fecha en la que se implementará.		Fase: FASE GUIADA	
4. Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD.	Esta sesión está enfocada en reconocer a la literatura de la violencia como una manifestación del descontento social que se vivía a principios del siglo XX en Colombia reflejo de la violencia bipartidista.		
5. Hilos conductores	1. Caracterizará los principales momentos de la literatura colombiana atendiendo a particularidades temporales, geográficas y sociales.		
6. Contenidos	8. Análisis literal, inferencial y crítico intertextual de una obra literaria. 9.Literatura social I (literatura de la violencia)		

7. <i>Metas de comprensión</i>	El estudiante: 1. Realizará valoraciones, interpretaciones y comentarios de los textos leídos relacionándolos con su entorno social y cultural. (DIMENSIÓN PRAXIS Y COMUNICACIÓN) 2. Explicará los elementos constitutivos de obras literarias pertenecientes a la literatura de la violencia, tales como tiempo, espacio, uso del lenguaje y contexto. (DIMENSIÓN CONTENIDO, COMUNICACIÓN Y MÉTODO) ¿Cómo la sociedad influye en las manifestaciones literarias Colombianas?		
8. <i>Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.</i>	<i>Momentos de la actividad</i> Momento 1. Recapitulación de conceptos de conflicto social dialogados en la sesión anterior y su relación con las manifestaciones artísticas. Lectura del documento: Literatura y violencia: la paradoja del escritor colombiano de Alejandro José López http://www.auroraboreal.net/actualidad/la-columna-de-alejandro-jose-lopez/1253-literatura-y-violencia-la-paradoja-del-escriptor-colombiano Extracción de la información sobre lo que implica la literatura de la violencia en Colombia.	<i>Lo que se espera de los niños...</i> Los estudiantes realizarán la lectura y extraerán la información, para de allí crear su concepto sobre la literatura de la violencia y la intención comunicativa de ésta.	<i>Consignas de la docente...Posibles intervenciones</i> La docente orientará la lectura de documento y hará las aclaraciones pertinentes de algunos conceptos. Posteriormente a partir de los conceptos realizados por los estudiantes, se hará la aclaración del tema. (material físico de la docente)
9. <i>Productos académicos.</i>	Participación en las reflexiones y creación del concepto de literatura de la violencia y su intención comunicativa.		
10. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento</i>	Una vez terminada la actividad propuesta, se valorará la participación de los estudiantes en ella, sus aportes y reflexiones y producción oral y escrita.		

o de los aprendizajes			
SECUENCIA DIDÁCTICA: LITERATURA SOCIAL I: LITERATURA DE LA VIOLENCIA.			
1. Actividad No.	1		
2. Sesión (clase).	4		
3 Fecha en la que se implementará.		Fase: FASE SÍNTESIS	
4. Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD.	Esta sesión está orientada a que el estudiante reconozca la narrativa a través del eje temático por el cual se ha conducido la literatura Colombiana durante el siglo XX, el conflicto social.		
5. Hilos conductores	1. Caracterizará los principales momentos de la literatura colombiana atendiendo a particularidades temporales, geográficas y sociales.		
6. Contenidos	1. Literatura de la violencia		
7. Metas de comprensión	El estudiante: 1. Realizará valoraciones, interpretaciones y comentarios de los textos leídos relacionándolos con su entorno social y cultural. (DIMENSIÓN PRAXIS Y COMUNICACIÓN) 2. Explicará los elementos constitutivos de obras literarias pertenecientes a la literatura de la violencia, tales como tiempo, espacio, uso del lenguaje y contexto. (DIMENSIÓN CONTENIDO, COMUNICACIÓN Y MÉTODO) ¿Cómo la sociedad influye en las manifestaciones literarias Colombianas?		
8. Descripción de la	Momentos de la actividad	Lo que se espera de los niños	Consignas de la docente...Posibles intervenciones

<i>actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente.</i>	Momento 1. Cuestionario sobre: ¿cuáles son las principales causas del período de violencia en Colombia? La docente orienta el cuestionario hacia: la lucha bipartidista, el desplazamiento campesino y la formación de grupos armados. Posteriormente se hace la observación de vídeo sobre el inicio del conflicto armado en Colombia https://www.youtube.com/watch?v=X9ntZGXHKI4 Lectura del Cuento “Sangre en los Jazmines” de Hernando Tellez, (Plan lector “Cenizas al Viento”) Proyección de la canción “Campesino embejucado” de Jorge Veloza, canción “Éxodo” del grupo Masacre y observación de la pintura “La Masacre” de Fernando Botero. (material de la docente, Anexo en carpeta)	A partir de los textos escritos, visuales y orales busca que los estudiantes hagan un análisis sobre ¿cuál es la relevancia de la violencia en la creación artística de la época? Los estudiantes prepararán un comentario escrito destacando la influencia de la violencia en las manifestaciones artísticas colombianas y ¿cómo se ven en la literatura a partir del cuento Sangre en los Jazmines?	La docente hará aclaraciones de tipo literario e histórico pertinentes para la elaboración del análisis. La docente realizará la explicación de la estructura del párrafo y organización de ideas dentro de él, además de los parámetros para la entrega del análisis.
	Momento 2 Lectura “Cenizas al viento” (hace parte del plan lector) presentación un comentario oral de éste (Conversatorio), en el cual analice los aspectos fundamentales de la obra, teniendo como principal referente el tema de la violencia y la crítica social que se hace mediante la literatura de esta época.	Presentación de comentario oral con su análisis literario. Comentario de 3 minutos.	La docente orientará los comentarios reflexivos de los estudiantes frente al tema de la literatura de la violencia.

<i>Productos académicos.</i>	
<i>10. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>	Una vez terminada la actividad propuesta, se valorará la participación de los estudiantes en ella, sus aportes y reflexiones.
<i>OBSERVACIONES</i>	El tema literatura de la violencia y los análisis realizados alrededor de los textos narrativos de la época serán retomados en la secuencia didáctica de escritura: La reseña Crítica literaria.

Anexo 4

RAPUNZEL *Estudiante de grado octavo*

Después de casarse, Rapunzel tuvo una hija llamada Charlotte, esta tenía las mismas características que ella ya que era mona con pelo largo y era muy bella.

Cuando Charlotte tenía 3 años su madre la empezó a llevar a la escuela ya que quería que socializara con muchas personas y que no le pasara lo mismo que a ella.

13 años después, Charlotte empezó a portarse diferente como si la estuvieran obligando a hacer cosas que no quería, exactamente lo mismo que le pasó a su madre Rapunzel, Flynn Ryder le comentó a Rapunzel del comportamiento de Charlotte, ella dijo que no importaba que era por la edad o por algún príncipe, entonces Flynn decidió dejar el tema quieto y no se volvió a preocupar más por Charlotte.

Un día, Charlotte desapareció, a comparación de Flynn, Rapunzel estaba muy tranquila, ella dijo - debe estar con Blanca Nieves Aurora o alguna otra- Flynn decidió mandar a sus guardias a todos los reinos para averiguar por Charlotte.

3 días después volvieron los guardias al reino y dijeron que Charlotte no estaba en ninguno de los reinos, así que decidió buscarla por su cuenta propia, pero Rapunzel se lo impidió, él desesperado le contestó: - ¿tienes que ver con la desaparición de nuestra hija?, no la quieres ir a buscar y me lo impides a mí-, entonces Rapunzel le respondió: - estoy tan desesperada que estoy a punto de volverme loca, pero, por lo

que más quisieras que no te vayas. Para tranquilizarla él decidió abrazarla y quedarse con ella.

Pero, Flynn a media noche decidió emprender la busque para encontrar a su hija sin que su esposa Rapunzel se diera cuenta. A la mañana siguiente Rapunzel se despertó y no lo encontró, entonces se empezó a poner histérica, así que decidió ir a buscarlo, ella fue con su ama de llaves llamada Lisa, quien la dirigió hasta llegar a una isla desértica. Allí encontró a Charlotte y a Flynn, fue corriendo a abrazarlos pero ellos no se dejaron y le dijeron que no se le ocurriera acercarse un paso más, entonces Charlotte la tildó de impostora y malvada, Flynn le dio la orden a los guardias para que la atraparan y se la llevaran a los calabozos. Rapunzel no entendió lo que estaba pasando, entonces le pregunto - ¿por qué me están haciendo esto? Flynn le contestó - no te hagas la ingenua o la inocente, tú fuiste quien secuestró a nuestra hija para obtener algún poder mágico de su pelo. ¿Dónde está el cabello que le has cortado? Me has decepcionado- Entonces ordenó que se la llevaran al calabozo.

2 horas después llegaron a los calabozos y encerraron a Rapunzel, en medio del llanto dijo - algún día se darán cuenta quién es la verdadera impostora.- Por la noche se acercó una mujer a su celda y le hizo una incisión en su cuello y le sacó algo de él, después le introdujo un objeto, precisamente en ese momento Flynn, bajaba a ver a su esposa, entonces se dio cuenta de todo y finalmente pudo ver a la verdadera impostora. Él no lo podía creer, no entendía que pasaba.

Flynn gritó, -¡aléjate de ella, Charlotte!, ¿cómo se te ocurre hacer esto? ¿Qué pasa contigo?, ella le respondió diciéndole: -mi madre tenía lo que quería y se lo tenía que sacar, tu nunca entenderías que es vivir sabiendo que ella tiene el poder de sanar. Flynn le pregunto - ¿qué tenía, qué quería de ella? Entonces ella respondió. -Su voz para poder tener el pelo mágico y así ayudar a mi amiga, sonrió y volteo a mirar a un rincón oscuro, aquí está, ella es Margaret, a vela no podían creerlo, era Lisa, solo que se veía más vieja. Entonces, en ese momento Rapunzel despertó, y vio a Margaret, no lo podía creer, era ella, la mujer que la encerró toda su niñez en la torre. Parecía una pesadilla, se repetía otra vez, ahora engañaba a su hija para poder Rejuvenecer. Flynn no salía de su asombro, entonces tomó la espada del guardia aprisionó a Margaret y la confinó a una torre por el resto de sus días, para envejecer en la soledad, mientras él y su familia recuperaron la felicidad.

RAPUNZEL LA GRAN ACTRIZ

Estudiante de grado sexto

Era un día normal, como siempre me preparaba para mi público, me peinaba mi corto cabello rubio, mientras lo hacía pensaba en mi madre, en ella que solo me daba dinero, no me quería, jamás me quiso.

Mi nombre es Rapunzel, todos me amaban, pensé, y salí al escenario, hice la típica obra de una hora de siempre. Me cambie y salí del teatro, entonces sentí un presencia, un extraño hombre se acercó y me dijo - que hermosa - , después me desmalle. Desperté en un edificio muy alto, el hombre me miraba con ojos de desquiciado y decía una y otra vez - actuaras para mí y solo para mí- .

Al día siguiente me pidió hacer una obra llamada las aves, también me dio un plato de comida, lo comí e hice la actuación; cuando termine me dijo: - estarás aquí un largo rato-. Pasaron los años y solo podía ver la ciudad a la distancia, pues estaba encadenada, no tenía escapatoria. Hacía ya 5 años, aún seguía ahí. Desde que me había encerrado me cortaba las uñas pero jamás mi cabello; éste ya era muy largo pero mi cordura era muy corta. Me gustaba imaginar que mi historia era como esas que me contaba mi padre, en donde había una bella dama encerrada en una torre, sin escapatoria; y que un príncipe la rescataba. Soñaba despierta esperando que llegara el día en el que mi príncipe me rescatara. Sin embargo la espera se hacía cada vez más larga.

Un día el hombre me dio un cuchillo y me pidió que hiciera una obra llamada la muerte de la princesa, cuando estaba leyendo el libreto, el final me impacto decía: de pronto la princesa tomó un cuchillo y acabo con su vida. Sorprendida y asustada le dije que no me iba a matar, que esa sería una obra que no haría. Él estaba a punto de darme una bofetada, pero actué rápido y le clave el cuchillo en el estómago. Me empecé a reír... y entre risas le dije que muy pronto vendría mi príncipe a rescatarme. De repente el príncipe tumbo la puerta, aunque éste no era como lo imaginaba, él tenía una placa y un uniforme, me tomó en sus brazos y me llevó a lo que creí era mi castillo, pero allí quien me recibió fue una enfermera me atendió y me llevó a un cuarto blanco.

Les pedí que no me cortaran el cabello, y así lo hicieron. Pase muchos días allí, esperando a volver a ver a mi príncipe....

Él jamás volvió, al fin me dejaron salir del cuarto, entonces recuperada quise volver al teatro, pero todos me decían asesina, loca, sicópata. Por lo que después de muchos años, mande a construir una gran torre de ladrillos donde solo se accediera por una pequeña ventana, entre y me quede ahí, esperando que llegara el día en alguien me ayudará.

Anexo 5

PRODUCCIONES ESCRITAS DE SUSPENSO

AVIONES DE PAPEL *Estudiante de grado séptimo*

Estudio en una preparatoria en U.S.A, me llamo Sam y tengo 15 años, se acabaron las vacaciones de verano y yo había viajado a Panamá y la había pasado muy bien. Mi papá me llevó a la escuela, mis amigas ya estaban ahí, las vi y salí corriendo a abrazarlas, nos emocionamos mucho en ese momento, ellas me preguntaron: ¿cómo

me había ido? y esas cosas... luego entramos a clase, para nuestra sorpresa había un nuevo chico, era muy guapo, tenía cabello castaño claro, ojos verdes y era alto; me quede sorprendida ya que nunca lo había visto en la escuela ni en ninguna parte.

El profesor lo hizo pasar al frente a presentarse dijo

-hola soy Max y tengo 15 años, estudiaba en Miami, pero mis padres se tuvieron que mudar, así que ahora estudio aquí.

Luego él pasó a su puesto y me sonrió, en ese momento me puse nerviosa y sentí que me sonroje.

Al salir al recreo estaba con mis amigas comiendo, Max estaba solo, sentado, comiendo un sándwich, en ese momento le dije a mis amigas que me esperaran un segundo, me levante y me dirigí hasta él:

-hola soy Sam

-hola Sam

-¿por qué estás solo?

- no lo sé, supongo que nadie me conoce

-jajaja es cierto, bueno tengo que volver con mis amigas, fue un gusto conocerte, si necesitas ayuda solo dime

- ok ¿somos amigos?

- si no te preocupes, bye

Volvimos a clase y Max entró al salón, me levante y fui a hablar con él

-hola, quería preguntarte si hoy querías ir a mi casa, a hablar

- si claro

Se había acabado la jornada de ese día me fui con Max caminando hacia mi casa, llegamos y le empecé a preguntar como era su antigua escuela y esas cosas, la verdad sentí como si fuera mi mejor amigo.

Al día siguiente estábamos en clase de matemáticas de repente sentí que algo había caído en mi cabello, me lo toque y había un avión de papel con algo escrito por dentro, lo abrí y decía:

- Te amo att: Max

Lo mire y sonreí, me puse nerviosa.

Habían pasado 2 semanas y él se había convertido en mi mejor amigo, todos los días sin falta me lanzaba los aviones con notas adentro.

En la escuela había un baile de otoño, teníamos que ir con pareja, luego en clase de matemáticas Max me lanzó un avión diciendo: "quieres ir al baile conmigo", hice volar otro avión diciendo que sí. Estaba feliz.

En el almuerzo Chris me llevó a una cancha de fútbol que quedaba muy lejos y nadie iba allí, cuando llegamos me pregunto que si quería ir al baile con él, le dije que no, ya que iba a ir con Max, entonces, se molestó y me dijo que no importaba, además me besó a la fuerza. Estaba enfurecida con él por lo que había hecho y con más razón le dije que no.

Pasamos a clase de física y me llegó un avión de Max, pero éste no era como todos, este decía algo diferente: "tu si eres una falsa y mentirosa" en ese momento me

cuando Chirs me besó y me pido que fuera al baile; le negué todo, le asegure que me había negado a ir con Chris al baile , le explique con calma, fui paciente y por fin luego de 3 días entendió todo y me pidió disculpas.

Llegó la fecha del baile y me puse un vestido verde menta con gemas plateadas y unos tacones plateados y él se vea muy bien, tenía un traje negro y camisa blanca, algo muy simple, pero a mí me encantaba, bailamos y la pasamos muy bien, cuando salimos me dijo si me podía decir algo yo dije que si

-tú...

-yo...

-¿tú quieres ser mi novia?

-*sonreí y me sonroje* sí, claro que si

Desde esa fecha soy la persona más feliz y lo amo con toda mi alma y él a mí.

Pienso que vamos a durar mucho tiempo.

Luego de 1 año de estar juntos, él había salido de fiesta con sus amigos, ese día estaba borracho y llegó a mi casa a visitarme, a mi mamá le agradaba y lo hizo pasar, entró a mi habitación, y empezamos a hablar, luego él, de su espalda saco una pistola

-¿q..qué.. qué vas a hacer con eso? *dije con voz temblorosa *

-no nada solo voy a divertirme

-no vas a disparar aquí adentro, ¿Cierto?

-solo es un poco de diversión... sonrió

De repente todo fue oscuro... un ruido ensordecedor y después un eterno silencio, cayó el último avión de papel, en él decía "llego el día de tu muerte"

LAS VOCES DEL BOSQUE

Estudiante grado sexto

Jamás conocí a mis padres, jamás tuve amigos y nadie que me cuidaba. Hasta que llegue al orfanato, en donde conocí a Margarita la cuidadora del orfanato, ella era muy buena y cariñosa. Allí había muchos niños sin familia, a los que Margarita cuidaba hasta que fueran adoptados. También había un niño extraño que no hablaba con nadie, de él decían que fue dejado aquí porque enterró viva a su hermana de 2 años, todos le temían porque aunque era un rumor lo que había sucedido con su hermana, él era agresivo y un día casi mata a un compañero del orfanato. Entonces desde ese día estuvo en cuarto solo, hasta que escapó, todos estaban asustados, y no sabíamos que pensar, yo me sentía protegido en el orfanato con Margarita, hasta el día en que pasó lo que les voy a contar.

El orfanato quedaba internado en el bosque, y poco a poco los niños se fueron marchado a la ciudad, pues eran adoptados, cada día quedaba más vacío, era yo el último niño en el orfanato; además Margarita me dijo que debía marcharse, que el orfanato estaba quiebra y no podía estar más a mi cargo.

Entonces aunque me quería se fue, me quede solo en el orfanato y pensaba ¿qué haré?, pensé en que todos los niños que se habían marchado nunca más regresaban y que estaba realmente solo; recorrí el orfanato para tal vez verlo por última vez, y fui al cuarto a pasar mi última noche allí. Estaba dormido cuando de repente escuche gritos de ayuda que me despertaron salí y seguí los gritos, tenía miedo, pero sabía que debía ayudar a quien estuviera en peligro. Recorrí una buena parte del bosque y después encontré que el camino a la ciudad estaba bloqueado, lo que vi me dejó impactado, eran los cuerpos de los niños y padres que iban a la ciudad, entendí que era por ello que nunca regresaban. Pero ¿Quién haría esto? De repente vi una sombra y me dijo:-solo faltas tú Jimmy- No sé cómo sabía mi nombre, el sujeto me empezó a perseguir se tiró sobre mí y me dijo -¡te mataré como lo hice con mi hermana, y con todos los niños que me quitaron a mis padres-

Era él, era el niño del orfanato.

Corrí hacia los cadáveres y encontré un celular, como pude marque a la policía y pedí su ayuda, me escondí entre los cuerpos, él me buscaba, pero no lograba encontrarme.

Pasó poco tiempo para que llegara la policía, pero para mí fue una eternidad. Cuando vio que el carro de la policía se acercaba al lugar huyo. Subí al auto lo más rápido que pude y escapamos de allí. Le conté mi historia al policía, estaba sorprendido. El hombre se conmovió con mi historia, además él había perdido a su hija de solo 2 años, por lo cual decidió no dejarme solo y adoptarme.

Hoy cuando me asomo a la ventana de mi nuevo hogar puedo ver ese bosque, y siento temor pues sé que él escapó, y pienso que en cualquier momento puede salir del bosque para encontrarme y hacerme lo mismo que le hizo a todos ellos. Y definitivamente es una experiencia que no quiero volver a vivir.

SIN SALIDA *Estudiante grado sexto*

Era una noche oscura, el camino era largo, pero estaba seguro de que estábamos a punto de llegar. Era el cumpleaños de mi hijo Billy, lo llevaba donde su madre Ana, gracias a que él no quería estar conmigo, su padre, Marcos. De pronto el auto empezó a fallar, paré a la orilla de la carretera y lo revise, me di cuenta que no tenía arreglo.

Vi una casa a lo lejos, desperté a mi hijo y le dije que fuéramos allá.

Toqué la puerta asustado porque la casa estaba muy apartada del pueblo, la puerta se abrió lentamente, quien la abrió, era un hombre viejo con muchas arrugas y un bastón de madera, le pedí que por favor nos dejaba quedar una noche, mientras buscaba como arreglar el carro, o que amaneciera para podernos ir; pero él nos decía que no, que podía ser peligroso. Rogé a él un largo tiempo, pero no lo convencí; cuando estaba a punto de cerrar la puerta saqué de mi billetera un montón de dinero, él con cara de interés nos dejó pasar.

La casa no estaba muy bien iluminada y las cosas eran muy antiguas, los cuadros eran tenebrosos, en nuestro cuarto había un gran espejo, el hombre dijo: - se los

Mi hijo cayó de manera inmediata en un sueño profundo, mientras que yo no podía dormir con las palabras de ese hombre, pasó más o menos una hora y no podía dormir, después note de que del extraño espejo salía una figura como de mujer, ella tenía un largo vestido de bodas, su cara no se veía muy bien; ella me miro y me dijo: - ¿por qué lo hiciste?-

Yo me quede paralizado sin decir nada, cogí a mi hijo del brazo y lo agite para que se despertara pero no respondía, la mujer dijo: -tú y él deben ser sus ayudantes en lo que me hicieron-

Yo seguía sin hablar y solo moví la cabeza para decir que no. Mi hijo despertó lo levante y fui hacia la puerta pero ella se puso en el camino, de pronto sentía que ya podía hablar y le dije: -¿Quién eres?- ella respondió: - yo soy la esposa de ese maldito viejo, quien me mató con unos amigos en una borrachera, el mismo día que me uní a él; al terminar la boda me atacó y me enterró en el patio-

Yo no sabía que hacer o decir de pronto ella se abalanzó sobre mi hijo y decía cosas, como que él era el amigo del tipo viejo, abrí la puerta y llame al viejo pero nadie respondía, mi hijo logró soltarse y corrí hacia la salida pero ella forzó la puerta y nos lanzó un cuchillo, que solo logró rasgar mi ropa; como el viejo no respondía corrí con mi hijo hacia su habitación, entonces encontré una horrible escena, el viejo estaba colgado del cuello y había una nota que decía *al fin estaré con ella*.

El espectro entró y vio el cuerpo, empezó a llorar y desaparecer, salimos de allá, no salíamos de nuestro asombro, corrimos por la carretera hasta que encontramos a un señor, que nos llevó en su auto hacia casa. En la mañana, cuando fui a buscar el carro pase por el lugar en donde estaba la casa, sin embargo allí no había nada más que dos árboles entrelazados, pero de la casa ni un rastro. Entonces decidimos no contarle a nadie lo ocurrido, pues sabíamos que nadie creería lo que vivimos.

ÚLTIMO ASESINATO *Estudiante grado octavo*

Alice es una chica de ciudad, sus padres decidieron irse al campo por unos meses para descansar, ya que se encontraban muy agotados. A ella no le agradaba mucho esta idea porque dejaba todo lo que había construido por muchos años, prácticamente toda su vida, sin embargo le tocó acceder a la propuesta de sus padres.

Ella se caracterizaba por ser dulce, especial y amorosa, con la mayoría de las personas que la rodeaban por lo cual se pudo adaptar fácilmente, tanto en su colegio como en el pueblo, allí encontró más que una mejor amiga tal vez considerada como la hermana mayor que nunca tuvo, ella se llamaba Sumer, era totalmente diferente a Alice, porque era amargada y no le gustaba socializar mucho con las demás personas, a la única que le tenía confianza era a Alice, prácticamente vivían juntas, pues sus casas quedaban al frente, cada semana se iban quedar en la casa de cada una.

Un día los papás de Alice decidieron prohibirle ir a la casa de su mejor amiga, ella les

dicho sus padres así que decidió hacer caso a lo dicho.

Los padres de Alice decidieron darle una explicación, estos le dijeron que en el pueblo habían encontrado un muerto, y le dijeron también que ya no volvería al colegio que le contratarían a una institutriz.

Alice y Sumer no se volvieron a hablar, Alice no volvió a saber de Sumer. Los papás de Alice la escuchaban llorar todas las noches, así decidieron dejarla volver hablar con Sumer, no querían verla sufrir ya que era su hija adorada, además la única.

Un día, que tal vez cambio toda la vida de Alice, llegó una noticia a su casa devastadora, se trataba de una muerte, la de su amiga Sumer. Alice estaba inconsolable, nada la calmaba, ella se preguntaba el porqué de su muerte, se decía constantemente –ella era buena, ella no merecía morir-.

Los papás de Alice decidieron retornar a la ciudad para darle un nuevo aire su hija, cuando llegaron a su casa antigua vieron una notable mejoría en Alice, como si se le hubiera olvidado la muerte de su amiga, como si hubiera borrado el pasado, ellos no decidieron recordarle lo sucedido y además se marcharon a un viaje a la playa para quitarse las malas energías.

1 semana después notaron muy pensativa a Alice, le preguntaron, pero ella les dijo que no se preocuparan. Días después Alice se estaba comportando muy grosera, había cambiado nuevamente de comportamiento, nadie entendía por qué. Así que los papás decidieron llamar a un psicólogo, éste se llamaba Fernando y su tarea era investigar qué pasaba y por qué se portaba de esa manera. El último día de investigación Fernando decidió hablar con los papás de Alice y los empezó a interrogar, sobre su infancia, sobre su vida en el pueblo y al final les preguntó por una chica llamada Sumer. Los padres se veían sorprendidos, porque ellos imaginaban que era un tema olvidado, finalmente le contaron que era una compañera de Alice, que vivía en el pueblo, que había sido asesinada, además que era un caso sin resolver.

Fernando les dio fotos a los padres, en donde estuviera Alice y Sumer, la mamá se fue a buscar el álbum de fotos, mostrándole a Fernando bellos recuerdos de su vida juntos, con Alice y algunas con Sumer. Fernando no sabía que decir. Espero con paciencia. Al siguiente día Fernando volvió a casa y los padres de Alice dijeron que Sumer había parecido y que estaba con Alice en el cuarto. Entonces Fernando les mostró un antiquísimo recorte en el que mostraba, que tras un trágico accidente automovilístico dos chicas de 17 años habían perdido la vida. El par de esposos no lo podían creer, ellos habían criado a Alice, conocían a Sumer, era imposible, entonces le pidieron a Fernando que se fuera; él se marchó.

Alice y Sumer bajaron, tenían su ropa rota y la cabeza sangraba, sus padres se asustaron, preguntaron ¿qué había pasado? Ellas dijeron –era mejor que dejaran todo como estaba, no debieron llamar al psicólogo, ahora saben la verdad y no podrán vivir con ella- en ese momento ellos empezaron a atar cabos y comprendieron que su hija y amiga eran un par de almas atrapadas entre la vida y muerte. Gritaban con una gran

alucinación.

Al siguiente día llegó Fernando y los llevó al manicomio. El diagnóstico era esquizofrenia severa. Sin embargo Fernando movido por la curiosidad visitó de nuevo la casa, y puedo ver como Alice y Sumer vivían allí agobiando a todos aquellos que llegarán a habitar la casa.

Anexo 6

MUESTRA DE ESCRITURA RELACIONADO CON LOS LIBROS DE LA SEGUNDA PUESTA DIDÁCTICA, EcL

MI DIARIO, LUNA LLENA.

Estudiante grado tercero

Querido diario:

Después de tener mi tercer hijo, quedé preocupada porque no lloraba, cuando lloró descubrimos que era ciego; lo que fue un obstáculo muy grande para la tribu. Arco Certero estaba muy triste porque su hijo no podía hacer prácticas de caza con él. Cuando Arco Certero y yo le estábamos haciendo en primer traje a Ojo de Nube, Arco Certero y yo escuchamos que él dijo: —Esta noche viento, en la noche hubo mucho viento. Al día siguiente, le dije a mi hijo —No sé si seguirte contando cosas.

El primer viaje de las montañas a las praderas, Ojo de Nube ya debería ir caminando, pero como es ciego no pudo hacerlo; todos los niños miraban a Ojo de Nube y decían: ¿No va caminando? Y todas las madres respondían, lo mismo, porque era él era ciego y por eso se llama Ojo de Nube.

Cuando Ojo de Nube cumplió los 8 años, no sabía hacer lo que sus compañeros sabían hacer, pero dejaba que los peces lo lamieran, me ayudaba a recolectar moras silvestres y además Arco Certero le trata de enseñar cosas nuevas como: Distinguir serpientes, cazar bisontes, etc.

Todo era maravilloso, hasta que aparecieron los Hombres Pálidos. Cuando ellos aparecieron todo empezó a salir mal. Cuando Ojo de Nube cumplió los 10 años, su padre y él se fueron a robarles los Patas Largas a los Hombres Pálidos, yo sentía que Ojo de Nube me mandaba mensajes de lo que pasaba cada día y yo apenas los recibía les respondía .

Te seguiré escribiendo.

Adiós Diario.

ANEXO 7

MUESTRA DE ESCRITURA DE COMENTARIO CRITICO, ESTUDIANTE DE GRADO SÉPTIMO

COMENTARIO DEL TEXTO - "LA CASA DE LOS ESPEJOS HUMEANTES"

El autor de "La casa de los espejos humeantes" es Albeiro Echavarría, quien nació en bello, Antioquia en 1963, pasó su infancia en Yarunal, un pueblo montañoso de Colombia. Se trasladó a Bogotá donde estudio periodismo y se dedicó a trabajar en varios medios de un noticiero regional durante catorce años. En el año 2006 se retiró del periodismo para escribir obras para niños y jóvenes hasta el año actual. Algunas de sus obras son: Cristina Zanahoria (2007), El clan de la calle Veracruz (2009), Rosa, La mula caprichosa (2010), Conspiración en Magasthur (2011), El cetro del niño Rey (2012), Las Pantuflas del Presidente (2012), El muchacho de la Boina blanca (2012), Pegote (2013), El día en que las vacas desaparecieron de la faz de la Tierra (2014), El fotógrafo de Cristales (2014), El gran secreto (2014), La casa de los espejos humeantes (2014) y La Estera mágica (2014).

"La casa de los espejos Humeantes", es un libro recomendado para niños de 9 años en adelante, que en ocho capítulos nos cuenta las aventuras Benjamín Zapata, un niño de 13 años que siempre se ha preguntado por qué su casa está cubierta con espejos. Un día uno de los espejos se rompe sin ninguna razón y mientras se rompía humeaba desde su interior, la mamá de Benjamín se extraña de lo sucedido y el niño decide investigar aquel misterio; pero él no sabe qué se va a encontrar y a enfrentar con una antigua historia de infidelidad por parte de un miembro de su familia relacionada con una leyenda, que cambiara la forma en la que ve a su padre, ya que cuando éste se deja cautivar por otra mujer será llevado a la perdición y casi a la muerte.

Éste libro es una historia de terror y suspenso, porque habla de una maldición de la que es víctima los hombres de la familia hasta la cuarta generación y que involucra una leyenda muy antigua con un personaje siniestro "La Patasola".

La casa de los espejos humeantes trata temas como la **valentía**, por ejemplo cuando Benjamín se enfrenta con la Patasola tratando de salvar a su padre y poniendo en riesgo su propia vida. La importancia de la **sinceridad**, ya que la mamá de Benjamín trata de mentir sobre lo que ocurre en la casa, sabiendo muy bien lo que sucede. Aunque con la intención de proteger a Benjamín, ocultar lo que sucedía puso en riesgo la vida de su esposo. También encontramos la **fidelidad**, en el capítulo "La casa del ángel de la muerte" Benjamín descubre que su padre le está siendo infiel a su madre, ya que él se deja enamorar y empieza una relación amorosa con una bella mujer

serie de situaciones que ponen en riesgo la integridad de la familia y que enseña que se debe respetar a la pareja. Además habla que no se debe **juzgar**; esto se evidencia hacia el final del libro cuando Benjamín y Rufo juzgaron equivocadamente a Sabina por sus actitudes y creyeron que ella era la Patasola quién venía a vengarse de su padre y no vieron que ella solo estaba hipnotizada por Efigenia y que actuaba sin saber, ni comprender lo que estaba haciendo.

Además se ven valores como la **confianza, amistad y hermandad**, con la amistad que nació entre Rufo y Benjamín. Durante varios episodios, Rufo siempre estuvo apoyando a Benjamín en las diferentes situaciones que se le presentaron. Sin embargo, también se reflejan antivalores como la **venganza**, cuándo por una situación de infidelidad ocurrida en el pasado entre Hermenegildo y su esposa Efigenia se origina una maldición por parte de ella, en donde se dice que *“Me matas por infiel y tú nunca has sido un santo. Te perseguiré después de muerta, y serán tus descendientes, hasta la cuarta generación, los que paguen con lágrimas y sangre el crimen que has cometido. El último de ellos no cumplirá los 14 años”* Se cuenta en el capítulo “El origen de la maldición”.

La casa de los espejos humeantes, es un libro muy interesante, en todo momento se manifiesta un gran suspenso y esto mantiene la expectativa del lector sobre lo que sucederá a medida que avanza la lectura, muestra ejemplos de lo que no se debe hacer y de lo importante que es tener valores como la fidelidad y el respeto por los demás para no hacer daño a los seres queridos. Recomiendo este libro porque es una historia corta, muy interesante, fácil de leer y que expone una leyenda que hace parte de la cultura colombiana, como lo es la leyenda de la Patasola trayéndola a la cotidianidad de la vida moderna y urbana.

Anexo 8

MUESTRA ESCRITA SOBRE LA RELACIÓN DE LA MUJER Y LA LITERATURA, ESTUDIANTE GRADO OCTAVO

TRANSFORMACIÓN DE LA FIGURA FEMENINA A TRAVÉS DE LA LITERATURA COLOMBIANA DEL SIGLO XIX

Durante el siglo XIX en Colombia surgieron tres movimientos literarios. El primero de ellos es el Romanticismo, el segundo es el Costumbrismo-Realismo, y por último el Modernismo. Durante estos movimientos los escritores de cada corriente se encargaron de transformar la personalidad de la mujer a través de los textos literarios, los cuales destacaban rasgos característicos de cada época, de allí la importancia de destacar el por qué estos textos han sido parte esencial en cada época y el legado de éstos hacia el rol femenino y masculino, a partir de las costumbres y tradiciones y los estereotipos que se buscaban difundir a través de las obras literarias.

En primera medida, se encuentra El romanticismo, este movimiento literario muestra la visión de amor puro e imposible. Además estos escritos están fuertemente ligados a la religión por lo cual buscaban dejar una enseñanza cultural y social a través de temas la melancolía y angustia y especialmente exaltando los valores de la familia y la mujer.

Es precisamente la mujer uno de los elementos principales de esta literatura. La mujer para esta época está ligada a la religión, por tal razón ésta tiene que ser humilde, pura, “sumisa” y entregada a su marido, una visión moldeada por la religión tal cual como la proyecta la Biblia. Pero estos escritos no solo dejan un rol respectivo de la mujer ideal, sino que también deja un rol en el hombre, el cual es trabajar en el exterior y ser el líder en el hogar.

De lo anterior se puede afirmar que el romanticismo tiene un carácter educativo, pues a través de sus textos busca crear una filosofía nacionalista y patriótica, basada en los estereotipos del rol masculino y femenino. Esto se puede evidenciar a través de la obra **“La María”** de Jorge Isaacs. **“La María”** es la mayor representante del romanticismo en Colombia, es considerada una novela fundacional porque a través de ella se crea el estereotipo de la mujer colombiana de la época. Es por medio de esta obra que se permitió la exploración del pensamiento sobre la patria, la mujer y el amor basada en los valores e ideales católicos.

De otro lado, se encuentra el Costumbrismo-realismo, en esta etapa de la literatura la mujer deja a un lado el romance y la religión, y muestra una imagen de una mujer más guerrera e independiente. Todo esto a través de un punto más realista, en el que se muestra en entorno social y cultural que rodea a los personajes, pues El costumbrismo busca reflejar la vida rural y campesina, además exalta tradiciones, costumbres, creencias, vocabulario y vestuario de la época.

Uno de los representantes del realismo es *Tomas Carrasquilla* con su obra **“La marquesa de Yolombó”**, esta obra nos habla de una mujer independiente y guerrera, desligada a la religión, además de esto también nos dan a conocer las características de la cultura paisa y como es la vida en el campo.

Este escritor cambia totalmente la idea de la mujer del romanticismo y esto lo hace a través de la literatura, ahora él quiere mostrar una mujer guerrera, que puede hacer las mismas actividades que los hombres y “verraca” que sale adelante a pesar de los problemas que tiene, incluyendo los problemas políticos y sociales.

Hacia finales del siglo XIX, surge el Modernismo, como una reacción contra al Romanticismo y el Realismo, este movimiento busca la armonía verbal, exalta el lenguaje por medio de la elegancia y la rima, por ello los textos del modernistas solo eran “aptos” para gente de clase alta, pues su escritura de poesía perfecta era exquisita y solo para aquellos que eran letrados.

Ahora bien, es por medio de una literatura prolija que se cambia radicalmente la imagen de la mujer, ya que ahora es vista como la mujer fatal, la causante de todo lo malo y la tentación del hombre. Esta etapa lo que hace es atacar la imagen perfecta de la mujer por medio de los textos líricos.

Los mayores representantes del Modernismo en Colombia son *José Asunción Silva* y *José María Vargas Vila (el divino)*.

Vargas Vila autor de textos como **“Aura o las violetas”**, **“Ibis”** y **“María Magdalena”** muestra a la mujer como un ser infiel, que cambia al hombre, y lo lleva a la perdición, esto refleja que la mujer es la causante de todos los problemas que tiene el hombre. El modernismo da una visión de la mujer como el origen de todos los males.

Para concluir se puede evidenciar que a través de la literatura colombiana se ha transformado la imagen de la mujer negativa y positivamente. La mujer inicia siendo una mujer virginal pura, perfecta y esto ligado siempre a la religión, después muestra una imagen de una mujer independiente y las costumbres de la época, hasta llegar a atacar el modelo de la mujer perfecta y transformarla en todo lo malo que le pasa al hombre. Por ellos es posible afirmar que por medio de la literatura se puede conocer la forma de pensar de una sociedad y especialmente la forma de proyectar la imagen femenina con el fin de influir en el pensamiento de los lectores.

REFERENCIAS

Giraldo Castro, Carlos Augusto (2012). *“La Marquesa de Yolombó: entre el territorio de la magia y el de la razón instrumental”*. En Boletín de Antropología. Universidad de Antioquia, Medellín, Vol. 27, N.o 44, pp. 319-334. Recuperado en línea de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/boletin/article/view/15627/13581>

Osorio, Betty (2000). Cien años de Ibis, novela erótica y misógina de José María Vargas Vila: una educación sentimental a comienzos del siglo XX. *Tomado de: Revista Credencial Historia. (Bogotá - Colombia). Mayo 2000. No. 125.* Recuperado en línea de: <http://www.banrepcultural.org/node/32814>

ANEXO 9

MUESTRA ESCRITA, RESEÑAS SOBRE CONFLICTO Y LITERATURA.
ESTUDIANTES GRADO OCTAVO.

CIEN AÑOS DE SOLEDAD Y UN DÍA DE ESTOS

La literatura de la violencia fue uno de los movimientos más recientes en Colombia, consistía en una descripción gráfica de los hechos políticos, sociales y culturales; una recopilación, como lo dice su propio nombre, violenta del conflicto vivido en el momento.

A pesar de la cruda realidad descrita en estos textos, fue esta corriente literaria la que abrió las puertas al Realismo Mágico, una alternativa más irrealista de contar los acontecimientos. Además no solo dio paso a este estilo de escritura, también dio lugar a uno de los escritores más impactantes del siglo XX, Gabriel García Márquez.

Gabriel García Márquez (1927-2014) escritor colombiano, que recorrió el mundo entero con sus fascinantes textos, tal y como lo afirma la revista Semana “García Márquez es el novelista latinoamericano más ampliamente admirado de todos los tiempos en la misma América Latina, e inclusive en el Primer Mundo”. La cumbre de

su reconocimiento la alcanzó gracias a uno de sus relatos, el más nombrado, *Cien Años de Soledad*.

Cien Años de Soledad es un texto que describe la historia de la familia Buendía y de la familia Iguarán, ambas familias se unen gracias al matrimonio entre José Arcadio Buendía y Úrsula Iguarán, a quienes siguen seis generaciones de desgracias, como lo dice el mismo Gabriel García en la novela "Las estirpes condenadas a cien años de soledad no tienen una segunda oportunidad sobre la tierra", el trágico final del libro, nos da un diminuto resumen sobre la desesperación heredada en la novela.

De otro lado, Gabriel García Márquez, también se caracterizaba por su colección de cuentos cortos, en los cuales retoma diferentes hechos históricos explicándolos brevemente a través de personajes reales y exagerados, que le hacen sentir al lector que ese acontecimiento real, no era más que una simple fantasía del narrador.

Fue gracias a estos cuentos cortos, que el pueblo de Macondo surgió casi como si de verdad existiese en el mapa colombiano, una comunidad colorida y alegre que envuelve al espectador de sus relatos.

Uno de estos cuentos es *Un Día de Estos*, un relato sobre un dentista que en un lunes "tibio y sin lluvia", recibió la visita del alcalde pidiendo que le sacara una muela, no obstante, este solo actuó de mala gana, convirtiéndose este eventos en un encuentro crítico entre dos bandos opuestos.

Aunque pareciese que ambas historias solo tienen en común el autor y el realismo mágico, esto es totalmente mentira. Pues en *Cien Años de Soledad* y *Un Día de Estos*, está presente el pueblo Macondo, un poblado que como se describe en *Cien Años de Soledad*:

En aquel Macondo olvidado hasta los pájaros, donde el polvo y el calor se habían hecho tan tenaces que costaba trabajo respirar, reclusos por la soledad y el amor y por la soledad del amor en una casa donde era casi imposible dormir por el estruendo de las hormigas coloradas. Una imagen sucia y deprimente se instala en la mente del lector al mencionarle lo anterior, aun así no es impactante, puesto que en *Un Día de Estos*, uno de los cuentos que desarrollan a Macondo, los seguidores del escritor ya están acostumbrados al poblado, a la suciedad y en especial a la pobreza: "Mientras el dentista se lavaba las manos, vio el cielo raso desfondado y una telaraña polvorienta con huevos de araña e insectos muertos.", esta y otras descripciones más aparecen en ambos textos ambientando el tema por igual.

Otra semejanza entre estas dos historias es la actitud despreocupada de los protagonistas, desde el burdo dentista que sin importarle que sea el alcalde quien le amenace, decide no solo confrontarle, sino incluso provocarle. Al igual que José Arcadio Buendía, que es capaz de ignorar los reclamos de Úrsula.

La violencia, es una similitud bastante marcada al comparar estas dos narraciones, por ejemplo, el agresivo odontólogo, no recurre a ninguna especie de delicadeza al extraer la muela de su odiado paciente, asimismo, cuando recién comienza el cuento, ambos se amenazan con hacerse daño mutuo, omitiendo todo sentido común existente en los personajes y poniendo en escena el conflicto bipartidista de la época.

Si bien en *Un Día de Estos* hay un conflicto visible, *Cien Años de Soledad* no se

liberal, es un coronel que lleva a cabo 32 guerras civiles infructíferas, fusilamientos y terribles disputas. Uno de los personajes más bruscos de la novela, que a pesar de no ser el único, fue uno de los más característicos y representativos en lo que se refiere a este ámbito temático del libro.

La última semejanza a nombrar, es la enseñanza que deja cada obra, *Un Día de Estos* nos demuestra que hay que dejar de ser conformistas con la realidad del país, no solo hay que quejarse, también se puede colaborar de la más diminuta manera, porque al igual que aquel dentista, hay que tener el valor de querer parar las cosas.

Por otro lado, *Cien Años de Soledad*, nos exhibe la importancia de la familia, como cada generación influye en las siguientes; a apreciar todo aquello que vino antes, pero, sin descuidar el presente, viviéndolo sin rencor y remordimientos. Además de poner en escena los conflictos sociales de la época y cuestionar la pasibilidad del pueblo frente a los mismos.

Sin duda, Gabriel García Márquez fue uno de los escritores más importantes en la historia colombiana, nos dejó un repertorio literario impresionante, como estos dos textos diferentes y similares a la vez, que perduraran en nuestras memorias por varios años, ya que nos enfrenta a la realidad social que ha marcado a Colombia durante 6 décadas.

REFERENCIAS

Gerald, Martin. *Adiós al maestro*. En <http://www.semana.com/especiales/gabriel-garcia-marquez/adios-al-maestro.html>

García Márquez, Gabriel (1967) *Cien años de soledad*. Colombia: Editorial Sudamericana

García Márquez, Gabriel (1962) *Un día de estos*. En *Los funerales de la mamá grande*. Colombia: Editorial Norma

¿EXCESO DE PODER?

En Colombia el exceso de poder se ha presentado durante diferentes décadas, convirtiéndolo de este modo, en un país con muchos problemas, tanto políticos como sociales, además de la corrupción que está presente en todas las figuras de poder; encima de esto, también se hacen presentes los problemas en la situación bipartidista, la cual ha traído consigo más problemas para el gobierno y para la comunidad. Lo que pasa con la corrupción del Estado es que se apoderan de la mayor parte de los impuestos, o de cualquier pequeña entrada de dinero, de manera que puedan tener más facilidades y privilegios que otros ciudadanos, mientras que el bipartidismo ha traído consigo el 'sentimiento' de rivalidad entre otras personas en un extremo por la diferencia de pensamiento, (lo cual nunca se va a poder solucionar porque temas tales

como la religión y los pensamientos políticos nunca van a tener una solución definitiva).

No obstante, los ciudadanos al darse cuenta de lo sucedido intenta crear una voz para hacerse escuchar, esto no da muy buenos resultados, tanto que llegan al punto de tomar sus propias medidas para que se haga la muy aclamada justicia, incrementado de esta manera los problemas sociales del país. Todo lo mencionado anteriormente, no le es ajeno a los campos literarios, pues la situación de corrupción, abuso del poder y justicia tomada por su propia cuenta, se resume en un cuento de Gabriel García Márquez. En '*Un día de estos*' se evidencia los tres factores mencionados a raíz de situaciones puntuales, por ejemplo la clara corrupción por parte del alcalde. Que se aprecia en el fragmento del cuento en el cual el dentista le pregunta "¿A quién le cobro, a usted o al pueblo?", la respuesta del alcalde a esto fue "Es la misma vaina", se puede notar, como tras la investidura de alcalde se esconde la corrupción y mala administración del dinero de la comunidad.

Otro rasgo característico en la situación central del cuento es la violencia y la toma de justicia por cuenta propia; a propósito de esto Patiño, Jorge (2012, Violencia y conflicto armado en Colombia) dice que "en la historia de Colombia (...), es frecuente el recurso a la violencia en las relaciones entre las personas y demás ciudadanos y los gobiernos, desafortunadamente" Esto se refleja en el relato, pues la manera de recurrir a la violencia por parte del dentista fue sacarle la muela de la manera más dolorosa posible para que pagara por todas las muertes de las que el alcalde (representante del poder) fue responsable, y además diciéndole el dentista al alcalde que ahí le cobraba las muertes ya mencionadas, como una muestra pequeña del dolor que le hizo sufrir a las familias, dado el caso, el dentista lo relacionó directamente con las muertes ocurridas.

La amarga ternura que Gabriel García Márquez menciona, se refiere al sentimiento de venganza por todo lo que sucedió en la comunidad donde se centra el cuento, la manera en la que el pueblo va cobrando una por una las cuentas que todavía no habían sido saldadas. Con esto, el lector es presente del hecho de una sociedad rota, con más resentimiento de lo normal, causando así un deseo de venganza hacia todas las figuras de poder.

REFERENCIAS

García Márquez, Gabriel (1962) *Un día de estos*. En *Los funerales de la mamá grande*. Colombia: Editorial Norma.

Patiño, Jorge (2012). Violencia y conflicto armado en Colombia. En <https://latierrayelhombre.wordpress.com/2012/04/28/violencia-y-conflicto-armado-en-colombia/>

El cuento “Un día de estos” del autor colombiano Gabriel García Márquez, es un relato corto y ficticio que muestra a un corrupto alcalde, un dentista y un dolor de muela, donde de igual manera se presenta concretamente una protesta social y política en contra a la realidad vivida por muchos países y pueblos latinoamericanos, en los cuales el abuso de poder y la corrupción, principalmente, son problemáticas y situaciones de la vida cotidiana.

En este cuento, el autor hace una crítica hacia la estructura sociopolítica, donde las autoridades aprovechan el poder que se les otorga para controlar al pueblo. En esta narración se puede observar como García Márquez mezcla lo real con lo ficticio y gracias a esto, logra crear una crítica irónica y burlona de la realidad y la dura época por la cual estaba pasando el país. La historia trata de un dentista sin título llamado Aurelio Escobar, que vive en un pueblo bajo un régimen militar sanguinario. Un día, él recibe a un militar que ejerce como alcalde de dicho lugar. Este ha sufrido un grave dolor por varios días y no tuvo más remedio que acudir a Aurelio, a pesar de que ambos fueran enemigos. El dentista lo atiende y le aclara que el dolor que sufrirá al extraerle la muela sin anestesia, y menciona que su dolor de muela y la extracción de la misma, es el pago de veinte de los muertos que él mismo ha “asesinado”. Finalmente, el militar le deja claro al dentista que él es la autoridad delegada de la localidad, justo antes de marcharse.

Los sucesos del cuento tienen lugar durante la época de la violencia en la historia colombiana, por lo tanto, el tema que más se destaca es la corrupción. Al final de la historia, el alcalde se retira y el dentista le pregunta si debe hacer la cuenta a él o a la municipalidad y el alcalde le contesta diciéndole “que es la misma vaina.” Esta respuesta representa la corrupción política en el pueblo y que tanto control tiene el alcalde como dictador sobre el mismo. Es este absoluto control, el que fuerza al pueblo a revelarse buscando su libertad y esa resistencia en contra del opresor es lo que crea la diferencia y tensión entre los habitantes del pueblo (representado en el dentista) y el alcalde.

Probablemente, uno de los aspectos más interesantes del cuento, es que García Márquez intensifica el cuento utilizando símbolos de manera implícita. Por ejemplo, el lector sabe que el lugar es un pueblo sin vida ya que todos los habitantes son mandados y controlados por un alcalde corrupto que toma a su vez, lugar de dictador. El dentista, utiliza una camisa de rayas, lo que refuerza el concepto de una cárcel y una enemistad entre el pueblo y el gobierno. Del mismo modo, también se nota como García Márquez compara y contrasta a Aurelio como víctima y criminal al igual que al alcalde. El autor con todos esos elementos y simbolismo, muestra la realidad del país, como en la mayoría de los países latinoamericanos, que habían vivido dictaduras militares precisamente en esa época. Este vendría a ser un relato que además de cumplir con la necesidad creativa de un cuento, cumple con la intención comunicativa del autor que es mostrar de manera irónica y a la vez aleccionadora, una situación que viven realmente los países en América Latina, definiendo los roles de los personajes del texto. Así presenciamos al militar comisionado y al hombre de pueblo, trabajador que se resiste.

En conclusión, el cuento “Un día de estos”, aunque sea corto, es conciso y abarca toda una ideología y problemática política, la cual estaba claramente enmarcada por el contexto de la historias. El propósito del texto es mostrar las acciones falsas, sanguinarias y de injusticia que eran vividas y soportadas por los pueblos en aquella época tan violenta. A través de un lenguaje muy propio de la cultura de García Márquez, con el cual expone su postura frente a los conflictos sociopolíticos, en una narración breve y sencilla que encierra muchos problemas en un periodo de crueldad de la historia colombiana.

REFERENCIAS

García Márquez, Gabriel (1962) *Un día de estos. En Los funerales de la mama grande*. Colombia: Editorial Norma

Risso, Gloria Alicia (2012) “*Un día de estos*” de Gabriel García Márquez, En <http://blogs.up.edu.pe/nubes/trabajos/trabajos-finales-ciclo-de-verano-2012/%E2%80%99Cun-dia-de-estos%E2%80%9D-de-gabriel-garcia-marquez-por-gloria-alicia-risso/>

POLÍTICA EN EL CUENTO “UN DÍA DE ESTOS” POR GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ.

El cuento *Un Día de Estos* se encuentra en la colección de cuentos *Los Funerales de Mamá Grande*, que García Márquez terminó de escribir en 1959. Casualmente esta historia fue inspirada, como la mayoría, en sucesos reales durante la violenta época de la historia colombiana, la cual duró dos décadas. Este cuento podría interpretarse de distintas maneras, exponiendo un hecho cotidiano, pero realmente ¿Cómo quería Gabriel García Márquez representar el conflicto político por medio de la historia? Se encuentran personajes y una situación bastante simbólica, que esconde un tema tan delicado como lo es el conflicto político en el país.

El cuento rodea a Don Aurelio Escobar, un dentista sin título, quien comienza trabajando temprano. Luego, el alcalde del pueblo va con Aurelio para que le saque una muela que básicamente lo tortura, aunque al principio se negaba, finalmente atendió al alcalde. La actitud del dentista es algo irónica ya que al momento de sacarle la muela al alcalde le dice: “aquí nos cobra veinte muertos”, en otro fragmento también se ve el desdén del dentista al alcalde con afirmaciones como “Pásame la cuenta” y Don Aurelio le pregunta ¿A usted o al municipio?”

Aquí se refleja la realidad del exterior, mediante las palabras del dentista, lo que parece producto de una venganza para darle al alcalde un poco de su propia medicina, pero podría como una mirada más allá del simple hecho del rencor, lo cual es impulsado por la rabia que resulta como una oportunidad para según Aurelio hacer

hacer al respecto ya que la violencia no puede ser combatida con más violencia o nunca se conseguirá lo que llamamos paz.

El dentista desde su humilde condición es capaz de esconder connotaciones ideológicas y políticas, asociando al alcalde, los militares y las muertes atroces que produce esta dictadura. En tan cotidiana acción se representa el sometimiento, el dolor y el sufrimiento de las víctimas debido a la dictadura militar. Así mismo, el título del cuento también llama la atención, es "Un Día de Estos", un día cotidiano y normal, que podría parecer tranquilo para el alcalde, pero para el pueblo nunca podrá haber descanso, así Don Aurelio reencarna el pueblo colombiano, la lucha constante para el derecho a vivir en un país donde el dinero llega donde no debería.

Por medio del diálogo se dan a entender todas las cuestiones relacionadas con la corrupción política, siendo una historia corta pero que encierra años de conflicto y crueldad hacia el pueblo colombiano. Los personajes del cuento no solo reflejan personas si no también los pecados más comunes del ser humano, la codicia, el poder y la superioridad reflejada en el alcalde, así mismo también reflejan las cualidades como la humildad y la lucha constante del dentista.

El alcalde derrama lágrimas, pero aun así sigue en el poder y no podría sentir vergüenza aun teniendo un ejército de corruptos, con esto logra aparentar autoridad y eso es lo único que le importa, mientras el pueblo muere lentamente y no literalmente, pero cuando dejan de existir los derechos humanos sencillamente la vida se limita y se empobrece, no por falta de dinero, si no por falta de voluntad y justicia. Hoy en día, Colombia sigue enfrentando esta problemática, que ocurre todos los días, un día como estos.

REFERENCIAS

García Márquez, Gabriel (1962) *Un día de estos. En Los funerales de la mamá grande*. Colombia: Editorial Norma

ENTREVISTAS A DOCENTES, REPRESENTANTE EDITORIAL Y JÓVENES LECTORES

Anexo 10

ENTREVISTA CON EL DOCENTE CIRO PÁEZ

Viernes 27 de noviembre de 2015, salón 205A, Edificio Aquinate, Universidad Santo Tomás Sede Bogotá.

Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia, Doctorado Universidad De Antioquia – Udea y Magister Instituto De Altos Estudios Para El Desarrollo en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales. Docente de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. La entrevista sucede entre la

relación de la filosofía y literatura, además de los planteamientos sobre la lectura y la escritura en su libro *"Leer y escribir: entre el método y el arte."*

Habrán muchos filósofos, que como filósofos han pensado en su proceso de escritura. Me interesaban los filósofos porque casi todos han sido verdaderos artistas, es algo que no se dice muy a menudo, pero los grandes filósofos también han escrito textos muy bellos desde siempre ese elemento estético ha estado presente ahí. Pero la estética ha estado vinculada al mismo tiempo a unas exigencias de pensamiento, y esa confluencia de las dos exigencias me gustaba, yo estuve pensando cuando escribí el texto tener muy presente a Kant y a Descartes, pero al terminar el texto recuerdo que estaba leyendo el Fedro y el Cratino de Platón y pensé, yo debí haber trabajado con Platón pero ya era demasiado tarde.

¿Por qué me interesaba mucho Platón? en el Cratino él enfatiza mucho en que el signo es convencional, tiene un carácter convencional, pero no eternamente convencional porque de alguna manera un código lingüístico para que funcione tiene que adaptarse a la estructura de la realidad que en eso se aleja bastante del relativismo tipo kantiano. Kant en la lectura que yo hago considera que, nosotros no consideramos las cosas como son, sino como nos parecen a nosotros, es un relativismo muy fuerte pero en realidad eso no es así, si yo me figuro que la puerta no está allá (señala la puerta del aula) sino en el tablero, yo me puedo hacer esa idea; sin embargo cuando intento atravesar el tablero me chocó contra la pared, es un tipo de argumento simple, pero Platón si lo tenía presente.

Platón dice de la misma manera, que el instrumento para cortar debe adaptarse a lo cortado, el instrumento para quemar a lo quemado, el instrumento del lenguaje debe adaptarse a la realidad de las cosas. Por ejemplo, yo insisto mucho en el uso de las preposiciones en el texto, las preposiciones son convencionales en un sentido y en otro sentido no son convencionales, si yo digo por ejemplo, la hoja está sobre el escritorio la preposición **sobre** describe una relación de las cosas, está sobre algo; si por ejemplo voy a la tienda y digo: por favor un vaso de agua y la persona que me atiende es una persona medio culta y está empezando a estudiar y además es pedante, me va decir no se dice un vaso de agua, sino un vaso con agua. ¿Y porque rescatar la implicaciones de las preposiciones? en el lenguaje, en español por ejemplo se dan las dos cosas igual que en Francia, es la preposición tiene muchos usos que no son únicos sino que ya están establecidos, si no es un vaso de agua, una máquina de coser en francés se dice *"machine à écrire"* por ejemplo no máquina de escribir, sino máquina a escribir; y todos esos casos en los que nosotros decimos "de" los españoles dicen "a" pero en ambos casos es convencional y está establecido, y ese es el uso, hay cosas que responden a la convención.

Yo recuerdo el profesor de inglés que tuve en bachillerato cuando decíamos "profesor no es lógico por qué se dice *of* en este caso y en este *about* sí es lo mismo" y él respondía pregúnteselo a Shakespeare, lo cual me parece una excelente respuesta, porque otras de las Tesis de Platón es que digamos, él dice que el legislador del lenguaje es de alguna manera el uso del pueblo, el común de las personas, pero creo que el lenguaje alcanza su máxima dimensión dispersiva, su fuerza debeladora de lo real, su fuerza expresiva en los grandes escritores, en los grandes poetas. Platón

fíjense que pensar el lenguaje no es separado de pensar la literatura, porque hay un nexo esencial, lo que yo quiero tratar de mostrar es que en el lenguaje y la enseñanza del lenguaje y del aprendizaje hay un elemento técnico y un elemento que no es técnico, que es por ejemplo el elemento que enfatiza Platón en el Fedro cuando habla de la manía de la locura. Platón dice: los que escriben solamente con técnica son pésimos escritores, tiene toda la razón, pero cuando yo escribo otro tipo de textos no como los de Platón, pero si los textos más personales, (está fue una tarea cuando yo era profesor de taller de lenguaje y quise escribir un material para los estudiantes) pero digamos que no es un ejercicio muy personal de la escritura y en otros ejercicios yo concibo la escritura como una especie de caminar, pero digamos más un estado muy musical, más que un estado técnico un estado musical; es decir, digamos al leer un texto mío y después no sé cómo lo escribí, no lo entiendo pero digamos tengo que estar en un estado determinado para que las palabras se acoplen y se acoplan de una manera que no solamente es la mejor en el sentido estético, sino que es la mejor en sentido de contenido. Ese estado los consigue uno después de haber trabajado muchísimo tiempo. Hace diez, veinte años he pensado en una cosa, pero son dos cosas, tiene que haber un trabajo previo que cabe en el momento de liberación ¿no? Por ejemplo, la *Metamorfosis* se escribió en una semana, pero desde luego no se escribe la semana que se escribe, los 20 años anteriores, Kafka estuvo escribiendo la *Metamorfosis*, se sentó y lo escribió en una semana pero eso sale así.

Yo siempre he tratado que la escritura para mi sea así, entonces hay un elemento técnico, por ejemplo fui profesor de español de bachillerato varios años y también fui muy buen estudiante de español en el colegio, pero recuerdo, que fui muy bueno y mal estudiante a la vez, en el sentido que la única materia que no estudie en el bachillerato fue el español, nunca dije: hay parcial, hay previa, hay tarea, nunca me preocupe ni me preocupaba, porque el español me gustaba muchísimo y la literatura me encantaba, si el profesor nos pedía leer un libro de un autor yo leía dos o tres, es decir, guiarme por el proceso me importaba un bledo, lo que pasara con la academia, con la nota; llevaba mi propio ritmo. Pero tuve profesores que eran extraordinarios profesores de Literatura y español, recuerdo por ejemplo Paulino Millán que después se lanzó a la política, era abogado pero también era filósofo y literato. Nos daba un párrafo de un texto literario cualquiera y nos ponía a escribir en el tablero todas las palabras del párrafo o cualquier texto que saliera y decía: analícenlo, todo el párrafo en términos de complementos directos, circunstanciales, oraciones ordenadas, coordinadas, pero también palabra por palabra ¿eso es sustantivo, son adjetivos, son preposiciones de qué tipo, en qué tiempo están todos los verbos, en qué modo? Y eso lo manejábamos tan enteramente, yo creo que eso ya no se hace tan enteramente, pero con el mismo profesor recuerdo que nos leímos todo el Quijote en la clase y leíamos un día un estudiante, al otro día otro había del Quijote se comentaba. O tuve un profesor de arte que empezaba a hablarnos de Edgar Allan Poe y luego se le pasaba por la mente una idea de León de Greiff y le decía un muchacho “vaya corriendo a la biblioteca y me trae la obra de Edgar Allan Poe” y empezaba a leernos y se entusiasmaba entonces, por ejemplo yo recuerdo que por un tiempo era muy despistado para calificar y para un muchacho son excelentes profesores. Lo que quiero decir con esto, es que si hay un elemento técnico que es absolutamente indispensable se tiene que conocer, tiene que conocer la temática de la lengua, tiene que conocerla bien, pero al mismo tiempo que amar la literatura. Los libros son ese ejemplo, pero yo no creo que tampoco se pueda enseñar, por ejemplo con esos

profesores que me parecieron maravillosos, también habían estudiantes que se aburrían, compañeros míos que se burlaban incluso de ellos.

Cuando yo tenía unos 8 o 9 años veía un periódico por la calle volando le ponía el pie encima y tenía que saber que decía ¿por qué me gustaba leerlo? ¡No sé! Es un misterio, en mi familia por ejemplo con mis sobrinos hay unos que aman la lectura y otros que no, y no entiendo porque no hay una razón, es algo que ocurre, a mí me parece que uno debería también restringir las aspiraciones un poco, es decir hacer el trabajo bien, pero no creo que eso sí sería **Instrumentalizar** la literatura, no han encontrado el elemento clave, un elemento de gracia. Mi Papá por ejemplo leía muchísimo pero en la casa solamente 2 o 3 hermanos lo hacíamos y eso que lo veíamos todos, pero digamos se lo heredamos, bien no porque él hubiera promovido si no porque lo viéramos leyendo, por imitación, porque había biblioteca en la casa desde luego se puede causar, y el colegio lo mismo si la única clase que no estudie fue literatura, tal vez por eso me gustaba, porque la margine y en la universidad lo mismo, yo estudie Filosofía pero yo nunca prepare un parcial, nunca estuve ahí y sin embargo estaba, entonces es esa mezcla de *instrumentalización* y no instrumentalización.

Por eso el nombre mi libro “entre método y el arte” usted tiene que trabajar metódicamente de manera más concienzuda, por ejemplo yo propongo el método de Aristóteles, siempre me ha impresionado mucho el uso de las categorías, uno le dice a un estudiante desarrolle esta idea y escriben dos o tres renglones y uno dice haber dónde están las preguntas que se hace en español dónde, por qué, qué, cómo, cuándo, si usted la aplica a eso que está pensando es lo que hace Aristóteles. Usted ve que Aristóteles va desarrollar cualquier tema y aplica las categorías y al aplicar las categorías despliega el texto y la preocupación por el lector, Aristóteles en la retórica todo el tiempo está pensando en lector, cómo es la psicología del lector, del autor y cuáles son los argumentos que persuaden, pero cuando usted escribe y escribe en serio, usted ya no piensa en eso, en que tiene que estar interesado, en que tiene que fluir, pero tiene que haber un proceso inicial, para que eso después se vuelva inconsciente es un poco la idea que yo quería presentar en el texto que hay un elemento de método y de control, pero hay un elemento de absoluto descontrol y en el descontrol también hay control, es lo que expresa por ejemplo Kierkegaard, se consideraba así mismo una especie de profeta, de teólogo y sentía una responsabilidad religiosa por lo que decía, pero al mismo tiempo se consideraba un artista y cuando era artista los pensamientos los desbordaban y fluían se dejaba llevar, pero cuando era pensador los controlaba, entonces ¿cómo hace usted para controlar y al mismo tiempo dejarse llevar no? Esa es la escritura, digamos las dos tensiones, entonces yo me dejo llevar, pero por otro lado hay un súper, que me dice eso está bien dicho exactamente, eso es claro, es decir desarrollar ese sentido interno para cumplir lo que uno mismo está diciendo, es claro, no es claro. Recuerdo que me ponían tareas como darle los textos propios para que los lea otros y que vea lo que uno no ve bueno esa es la idea general a la pregunta.

Bueno digamos es una preocupación normal en la escuela eso precisamente ¿cómo

conjugarlas? ¿Cómo llegar a eso, en qué estado nos encontramos nosotros en Colombia para llegar a eso?

Si es algo difícil, yo he notado que a medida que pasa el tiempo me siento mejor profesor porque me importa menos la nota, aunque si le doy importancia siempre me quedo con un cierto desagrado, siempre leo los textos de mis estudiantes, siempre los corrijo y siempre les digo algo, no podría dormir sin leer los textos de mis estudiantes. A sabiendas de que los estudiantes muchas veces nunca leen las sugerencias, y ahí viene el problema, si uno quiere ayudarlos, ellos tienen que hacer todo un gasto. Sí siento que me ayuda mucho ya no preocuparme tanto el éxito como maestro, sino abandonarme a mi gusto y tratar de que ese gusto con los estudiantes a sabiendas que de pronto con unos voy a tener éxito y con otros no, uno quisiera tener éxito con todos, pero creo que eso no se da. Tratar de mantener un cierto nivel de exigencia y de rigor, hacer consciente al estudiante de su propia escritura, leerlo, preguntarle qué está escribiendo, qué está diciendo, ayudarle hacer consciente de las fallas lógicas que hay en su proceso. En la pedagogía actual se dice que el profesor no es el que enseña, es el que acompaña al estudiante y uno lo lee, también está la apuesta de cambiarle el centro, es decir trabajar desde el estudiante y no en el sentido de poner al estudiante hacer la clase, uno es el que hace la clase pero el que debería llevar la carga es el estudiante.

Rescato el concepto de **Nicolasa** y que le interesaba mucho a Platón y a mí, y es el tema de Mimesis el plagio, la repetición tal cual el estudiante que para complacer al profesor escribe tal cual lo que el profesor quiere escuchar. El concepto de Nicolasa, desplazamiento en el que usted coge una teoría un concepto y los traslada de su función originaria y los emplea originaria. Una mujer que se quita el zapato para agredir un ladrón, está cambiándole la función al zapato, como un arma de defensa y no como su función. Por ejemplo usted coja un texto de Kant, de Platón y los desvíe, es decir la creatividad tiene que ver con cierta perversión, nosotros les enseñamos a repetir, los profesores terminan creando copias de ellos mismos, a mí me incomoda mucho que los estudiantes lean los mismos libros que yo leo, no me gusta, por seguridad, el estudiante va a decir el profesor me robó tal idea, yo prefiero meterme en el cuento del estudiante y no que sea él que se meta en mi cuento. Es decir, escoja usted su ruta y yo lo acompaño en su ruta.

Hay una tendencia en los últimos años para aplicar la didáctica, de la Lectura, de la Escritura y de la Literatura, ¿Qué opinión le merece la Didáctica de la Literatura?

No conozco el concepto de Didáctica, de hecho desconfío de ellas, he notado que la gente que se mete en eso tiende a burocratizarse, en un principio creo que esas dos cosas no se pueden enseñar, ni la Lectura ni la Escritura. En la Literatura el aprendizaje corre por cuenta del estudiante, el estudiante con más problemas puede mejorar durante el proceso, con una condición mientras él quiera, si el estudiante no quiere no hay manera de que el profesor logre ayudarle. Desconfío mucho de la didáctica. No entiendo que podría ser Didáctica en la Literatura.

ENTREVISTA CON EL DOCENTE RENE HERNÁNDEZ

Sábado 5 de marzo de 2016, Biblioteca Fray José de J. Farías Páez, O.P. Edificio Aquinate, Universidad Santo Tomás Sede Bogotá.

Docente René Hernández especialista en Literatura Medieval, profesional en Estudios Literarios de la Pontificia Universidad Javeriana, Magister en Literatura medieval de la Universidad Padua, Italia, PhD, en estudios medievales de la universidad de Leeds. Su investigación se basa en la Literatura Medieval, en la cual se centra en la relación que existía entre el texto como tal y el lector medieval.

En el camino de desarrollo esa investigación afirma que “la relación del lector medieval es una relación muy similar a la que nosotros tenemos hoy en día con los textos, el lector contemporáneo tiene una relación muy parecida con el texto medieval o con el texto contemporáneo y para esto utilice las herramienta de la estética de la recepción y de la sociología de la lectura, esta investigación me llevó a concluir primero que es una tarea inútil tratar de establecer una tipología de los lectores y creo que eso es un buen principio.

Sí una estrategia didáctica, en este caso pensando en la didáctica, parte de la idea de que los lectores puedan ser clasificados de alguna manera, de que se pueda establecer una tipología de los lectores; creo que esa estrategia puede ofrecer unos resultados parciales, y pueden ser satisfactorios pero serán totalmente parciales.

Creo firmemente en lo que dice César, el acto de lectura es un acto espontáneo, único e irreplicable, así lo verifique el mismo lector, con los mismos textos, en las mismas circunstancias en dos momentos distintos, serán dos eventos de lectura distintos, únicos.

En ese sentido si tu estableces una tipología del lector, en el caso de la lectura medieval, yo discuto un esquema en el que clasifica los lectores y los divide en lectores profesionales y lectores aficionados, y que sustenta esa clasificación con base en las evidencias que los lectores dejaban en los textos porque en la edad media había una interacción muy viva, muy fuerte entre el lector y el texto. Y el lector dejaba huellas de su pasaje de su lectura y de su interacción con el texto. Entonces lo que yo hice fue estudiar las evidencias y discuto el modelo porque llegué a la conclusión de que hay lectores que pueden ser clasificados como lectores profesionales lectores medievales, lectores profesionales muy competentes que se comportan como aficionados, y hay lectores aficionados que teóricamente son incompetentes para ciertos niveles de lectura que dejan signos en el texto de un carácter profesional.

Entonces, cuando hablamos del lector es muy difícil establecer patrones de comportamientos fijos o límites en su acción con el texto. Entonces yo diría que la primera cuestión aquí es una estrategia de didáctica de literatura, que se base en la tipología de los lectores, como lo decía antes estaría ofreciendo resultandos parciales y en mi humilde opinión estaría condenada al fracaso.

Y pensando en la percepción que yo tengo de la didáctica de la literatura, y en el ejercicio de la didáctica, yo creo que mi horizonte ideal es el que se plantea el profesor Ciro al citar el caso de Borges y es: “La didáctica de la Literatura tiende hacer en sí

ideal de lectura". Por ejemplo Borges como profesor de literatura lo que hacía era leer el texto con sus estudiantes, él no ofrecía información sobre el texto, no ofrecía contextos, no ofrecía todo un aparato crítico para poder interpretar el texto de acuerdo con una determinada concepción teórica, histórica, crítica o filosófica, incluso lo que él hacía era leer y darle claves de lectura y que los estudiantes configuraran cada uno de ellos su propia forma de lectura, entonces ese para mí sería un horizonte real de una estrategia, sí se quiere didáctica que se reduce a una experiencia de lectura, y como tal como lo he dicho antes es única e irrepetible en cada uno de los lectores, por eso era importante no faltar a clase con Borges.

Esa es en síntesis la idea que yo tengo de la didáctica de la literatura, entiendo al mismo tiempo que hay una serie de condicionantes en la práctica de aula, empezando por las mismas expectativas de la comunidad en relación con la enseñanza de la literatura. Creo que los profesores de literatura la tienen muy difícil, porque tienen que satisfacer las expectativas de la comunidad, de los estudiantes, de los padres de familia y sus propias expectativas; es una tarea ardua y admirable la que tienen los profesores en el aula, nosotros los profesores de educación superior tenemos un poco más de libertad, en ese sentido también percibimos las consecuencias de esa enseñanza en la educación secundaria.

Cuando llegan los estudiantes a la educación superior, llegan con ciertas herramientas del contexto histórico pero con pocas herramientas de interpretación, o las tienen pero son tímidos, les da miedo interpretar, tienen temor, miedo al error, tienen pavor a equivocarse. Uno trata de fomentar algún tipo de interacción, lo que uno observa es que los estudiantes tienden a permanecer callados, esperan cual es la clave y lectura correcta para poder suministrar, poder ofrecer suministrar una interpretación correcta y se cree que la interpretación correcta es aquella que coincide con el profesor, pero no es consecuencia de las prácticas de la didáctica de la literatura en secundaria.

La percepción de la didáctica en síntesis, en el horizonte ideal, es el hacer de la didáctica un evento de lectura, hacer que la didáctica sea una ocasión de lectura y como decía antes que sea única e irrepetible o tener conciencia porque si no se tiene conciencia de que la lectura es única e irrepetible eso sucede. Segundo ser consiente también de las limitaciones que ofrece el entorno, las limitaciones que impone el entorno a los agentes de la didáctica literatura en este caso, son nuestros docentes de Literatura.

¿Qué experiencias estéticas se pueden propiciar en el aula, o cual sería la manera de propiciar en el tipo de lector incipiente ese ejercicio de lectura, ese goce y ese encuentro con el texto?

Una pregunta muy compleja, y no se pudo responder satisfactoriamente desde mi experiencia, yo creo que hay distintos niveles de encuentro estético con el texto, entonces desde el hecho mismo de disfrutar la belleza de las palabras o de la palabra en el contexto de otras palabras, en ese texto particular el encuentro con la palabra es fundamental, es una de las cosas que menos se da, es apreciar el afecto por las palabras, el fomentar el amor por las palabras y esto solo puede nacer a raíz de una experiencia estética. Entonces por ejemplo simplemente indagar por cual es la palabra

favorita de nuestros estudiantes; es muy probable que no hayan pensado en eso pero hacer la pregunta ya es un inicio de una investigación personal para ellos.

Fomentar ese amor por la palabra y pensar cual es la palabra que más me gusta en el absoluto, en lengua española, esa es muy buena pregunta para ellos. Lo mismo se puede hacer con los textos cuya lengua original no es el español, no es indispensable conocer la lengua de la fuente por supuesto, es importante para codificar el texto, pero no quiere decir que no se pueda disfrutar, no es un limitante para cierta especie de gozo estético, disfrutar el sonido de las palabras.

He tenido esa experiencia aquí en la universidad con el inglés y el latín, los estudiantes habitualmente llegan sin tener una gran experiencia de lectura en inglés o sin tener bases en latín, pero eso no ha sido un obstáculo en mis clases para poder interactuar con los textos, sin entender los textos con pequeñas frases que provienen de los filósofos o de los autores medievales, mirar a ver cómo suena, cómo creen ellos que se pronunciaba la palabra en la época, si tiene algún tipo de relación con los sonidos que utilizamos hoy, esto tiene que ver con la lingüística, con la fonética, la morfología pero este es un ejercicio netamente literario, porque es la palabra puesta en el contexto de un texto, ese es uno de los niveles.

El otro nivel del gozo estético es el de fomentar la libre interpretación del texto. Es decir, encontrar placer en interpretar, no en referir lo que el texto dice que también puede ser placentero, sino fomentar una interacción mucha más profunda con el texto que permita la interpretación, que permita desplazar el texto y ponerlo en relación con distintos textos y con distintos contextos que le son familiares a nuestros estudiantes.

Otro que he tratado de fomentar, con los textos que yo manejo son textos de lejanos en el tiempo, textos escritos hace 700, 800 o 1000 años en una lengua muy lejana como el latín, lo que yo trato de hacer es establecer relaciones entre el texto en su contexto y nuestro contexto particular hoy en día. Tratar de establecer paralelos similitudes entre lo que ocurría, en la experiencia de lectura en esa época y lo que nos ocurre hoy en día.

A mí también me gusta explorar, por ejemplo: imagine cuál es el tipo de lector que leía este tipo de textos y qué experiencia podía tener con este tipo de textos, en qué se parecen ustedes a ese lector a ese monje, a ese mercante medieval o a esa esposa que estaba en casa leyendo un romance de caballería. El ejercicio de imaginarnos como lectores distintos de los lectores que somos es un ejercicio interesante de placer estético de experiencia estética. No sé si tendrá implicaciones didácticas distintas pero me parece que vale la pena.

Con base en la experiencia que he tenido acá, lo que a mí me ha sorprendido mucho es el hecho primero, de que tengo el espacio para experimentar ciertas cosas, y segundo que los experimentos funcionan. Hay una cosa que dije desde el primer momento, los estudiantes le tienen mucho miedo a la lengua original del texto, que existe una barrera inquebrantable allí, como los textos están en latín o en francés antiguo o castellano, hay cierta barrera, hay como una certeza de que no es posible abordar el texto, porque como lector no tengo las herramientas para abordarlo, hay entra en juego lo que mencionada anteriormente, el conocimiento de las lenguas es necesario para codificar el texto, pero no es indispensable para tener una experiencia estética con él.

Entonces el ejercicio que he puesto acá, es de poner a leer estudiante conmigo el texto en la lengua original, que ellos lo lean como sientan, como creen que la lengua se pronuncia cada palabra en el idioma, como el latín clásico, entonces los estudiantes al comienzo por supuesto generaban una resistencia enorme, pero después en un ambiente de confianza de tranquilidad en el aula, comenzaron a leer, en realidad las coincidencias o la manera como ellos comenzaron a pronunciar las palabras a distinguir las palabras se trataban de textos continuos, es asombroso, creo que uno podría claro cambiando lo que hay que cambiar, creo que se podría aplicar esta experiencia en secundaria, con textos en inglés, incluso sería mas fácil, pues los chicos están estudiando inglés, aunque es complicado de una u otra manera uno tiene esos conocimientos hay guardado estamos inmersos en un mundo que comunica, juegos que los chicos conocen y de los cuales son tan aficionadas están en inglés, navegan en la red en inglés, consultan en google también en inglés, etc.

Entonces con los textos en inglés podría funcionar, y de nuevo aplicar la estrategia de apropiarse de las palabras, de sentir que el texto es una cosa que le pertenece que le está hablando a él o a ella directamente. Uno tiende a suponer que para que el texto le hable a uno directamente, uno tiene que identificarse con alguno de sus personajes o con alguna de la situaciones que el texto plantea, pero no necesariamente, uno también puede entablar una relación muy personal con el texto, gracias al hecho de que alguno de los personajes le parece particularmente muy odioso.

Lo he vivido muy claramente, con los estudiantes, nosotros estuvimos trabajando San Agustín a manera de establecer una relación con la literatura, algunos estudiantes leyeron Vita Brevis: Carta de Floria Emilia a Aurelio Agustín, es una carta ficticia que escribe la concubina de Agustín a Agustín, después de que él la ha abandonado, ella cuestiona todas las decisiones que ha tomado Agustín y las cuestiona desde la misma filosofía Agustiniana, es decir lo que ella hace es e rebatir a Agustín desde sus propias confesiones, además revelando detalles de su vida de pareja, además de estar criticando y cuestionando muy fuertemente la filosofía cristiana, la decisión de Agustín por abandonarla a ella por la diosa contingencia y por el Dios cruel, por el Nazareno. Este es un personaje ficticio, pero que escribe de tal manera en la carta que es muy convincente, los estudiantes compartieron la perspectiva de Floria y son muy críticos con la figura de Agustín. Es muy interesante porque Agustín para algunos de ellos ya es un ser de carne y hueso, es muy controvertido porque para los estudiantes ya no es San Agustín, una cosa por allá abstracta que produjo a lo largo de su vida un corpus monumental de filosofía y pensamiento sino que es un ser humano también, que tomó la decisión de abandonar a su concubina y de dedicarse a la reflexión filosófica de carácter cristiano.

Ese es muy buen ejemplo, yo comparto también la perspectiva del personaje de Agustín, entonces ese también es una manera de establecer relación de carácter estético con el texto.

Viernes 18 de marzo de 2016, Oficina de Filosofía y letras. Edificio Aquinate, Universidad Santo Tomás Sede Bogotá.

César Fredy Pongutá, licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás, Magister en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana y Doctor en Filosofía con énfasis en Semiótica y Pragmalingüística de la Universidad de Roma. Docente de la facultad de filosofía y letras, de la Universidad Santo Tomás. La entrevista con el docente Portungá gira en torno a la enseñanza de la literatura en la escuela y su relación con la filosofía.

Con relación a la manera en la que se aborda la literatura en la escuela, si es un poco inquietante ese asunto de, parece que se quiere enseñar a leer y como si esa lectura sirviera para diferentes cosas, entre esa, la Literatura, y como si no hubiera algo específico o alguna manera especial de abordar la enseñanza de la Literatura ¿no? Entonces basta con que yo sepa leer en voz alta, entonces ahí ya puedes leer Literatura y pues leer no solamente literatura, puedes leer el periódico, puedes leer un artículo que encuentras en internet, puedes hacer diferentes tipos de lectura y más bien habría que desarrollar una mentalidad crítica, hoy se apunta mucho a ese asunto y una mentalidad creativa, ósea que no sea solamente sea capaz de ver cómo está estructurado, armado el texto, eh sino que a su vez pueda ver cómo puede generar cosas nuevas a partir de ese texto, eso sin duda me suena a una instrumentalización, o por lo menos a los que nos gusta mucho la literatura nos sentimos un poco ofendidos al respecto ¿no?.

Sí y más porque digamos los niños ven el libro o pues el texto literario como la identificación digamos de algunos valores o bueno acá identifico tal personaje y le doy tal personalidad por decirlo de alguna manera...

Que es tenaz, porque qué valores encuentra uno a veces en la Literatura, eso uno encuentra es valores no muy destacables, hay personajes que son muy fuertes; hace poco estaba leyendo una novela, y fue una cosa que me dejó impactado, por la crudeza, por la dureza. Es alguien que la ha hecho daño a una persona, ¿no? Entonces es el hijo, que le está preguntando a su papá, que fue a persona que le hicieron daño, lo denunciaron y lo metieron a la cárcel, y ha pasado mucho tiempo, entonces en esa... fue un amigo, ¿no? Es decir, pero ¿no le guardas rencor a ese amigo, no quisiste averiguar qué fue lo que pasó? Entonces el otro le dice: no, no quise... pero algo le hiciste ¿le quitaste una novia? No, no, hay gente, que le molesta el hecho que uno se porte bien con ellos, hay gente que le ven a uno que uno actúa de forma honesta, de forma tranquila, o sin pretender nada y esa gente se siente bien y busca hacerle a uno daño, eso me parece terrible... *si claro y es el encuentro también de muchas veces la realidad cotidiana del estudiante ¿no?* Y eso me parece que nunca en la realidad ni lo había pensado, ni lo había escuchado, pero son cosas que uno más o menos encuentra en la Literatura.

Mmmm si no hay... ósea en su enseñanza. ¿Primero eso cómo se enseña? ¿No? Porque tiene que ver con un asunto artístico, y uno el arte no lo puede enseñar ajeno a la obra artística, entonces una primera cosa, es que hay que involucrarse con el texto, no con resumen, ni con otras cosas, sino directamente el contacto que se tenga con el texto literario, pero para eso se necesita que el profesor tenga un conocimiento y un manejo y un gusto por la literatura, entonces, la pregunta no sé... más bien me pregunto es ¿cómo estarán de nivel literario los profesores que hoy tienen que enseñar literatura?. Si están en muy bajo eso será un fiasco, si les gusta, si les apasiona, si les encanta eso podrá funcionar, podría funcionar, no es garantía. Porque si uno no logra dar cuenta, comunicar, involucrar en ese apasionamiento, no hay nada que hacer. Entonces una manera... no sé, no sé, hay diferentes formas de enseñar, de todas maneras, la idea tenía que ver con enseñanza... y yo no olvido nunca la idea de Aristóteles que el que enseña debe además saber, en este caso ¿qué debe saber? ¿Qué es lo que enseña la literatura? Ósea ¿qué es lo que yo aprendo de la Literatura? ósea, sí yo enseño algo, es porque lo conozco, ¿qué conozco yo de la Literatura? ¿Qué es lo que busco conocer? Pues, no puede ser otra cosa sino La Verdad, si persiguen el conocimiento no persiguen cualquier tipo de conocimiento, sino persiguen un conocimiento serio, y ese conocimiento serio es La Verdad de las cosas. ¿Qué verdad de las cosas enseña la Literatura? Eso es muy difícil de establecer; sin embargo, uno le puede apostar a ciertas cosas, dice por ejemplo el mismo Aristóteles, que La Verdad que le corresponde a la Literatura, es La Verdad del otro, La Verdad de lo verosímil, La Verdad de lo que podría ser, de lo posible, ese tipo de Verdad, de lo que pudo ser y no fue, ¿no? O de lo que pasó y no supimos, o de lo que olvidamos, o de lo que no sabemos, o de lo que está oculto; eso, ese tipo de Verdad es la cual en la que la Literatura se involucra, es ahí que se habla que enseñar.

Otras cosas que uno puede hacer, muy poquitas, qué otra cosa uno puede hacer, que una cosa son los personajes y que otra cosa es el autor, por ejemplo, y que incluso uno podría encontrar diferencias entre: autor, narrador, personaje. Encontrones son cosas que uno puede empezar a hacer, opciones, que el narrador escoge un punto de vista e intenta dar una estrategia para que uno pueda seguirla, son pequeñas cosas. O que la historia cambia. Esa es otra Verdad, por muchas creaciones que puedan haber en la enseñanza, que son las que más en cuestión de tensión complete esta novela, complete este cuento, ¿usted cómo hubiera terminado? O no lea el fin y colóquele uno, por más de eso el texto tiene un solo fin, ósea uno no puede cambiar la manera como finaliza, uno no puede cambiar el comienzo del Quijote, uno no puede. Eso es otra cosa que uno puede aprender, dónde hay una Verdad dura, inamovible, quieta que son esas historias, sobre todo en la cuestión narrativa. Pero son Verdades que se pueden enseñar. ¿Cómo? ...,y lo he hecho en mis clases, que no sé qué tanto uno lo logra, pero yo me he puesto y que he hecho en mis clase, que no sé ¿qué tanto lo logra o no? Y es ponerles a leer algo a los estudiantes, y tratar de ver cómo fue esa experiencia de lectura, pero a partir de invitarlos a que digan su experiencia, es muy difícil que digan, es una cosa íntima, es una cosas única, contando como me fue a mí, tratando de contar la mía, cuando uno cuenta pues es posible que otra persona se anime, eso que uno no sabe si eso funcione, tal vez la didáctica tenga eso, lo que quería decirte es que la didáctica no se desprende del que haya que enseñar algo, y que es algo de lo que uno debe estar consiente, pero en este caso, ese conocimiento

Con relación digamos a la didáctica ¿qué opinión le merece digamos esa didáctica de la Literatura o esos nuevos discursos de la didáctica de la Literatura en el panorama educativo? Sí digamos espacialmente, tal vez aquí en la facultad hay un énfasis de didáctica de la Literatura y ¿cómo percibe usted ese panorama actualmente?

Si se reduce simplemente a una construcción de técnicas, procedimientos, puede ser que funcionen, pero me parece que tienen muy poca duración ¿no? No sé, no me preocuparía yo, como enseñante de la Literatura a establecer una didáctica, si bien tampoco sería indiferente, porque me podría ayudar en un momento determinado, pero no es la solución, es más bien un apoyo, es más bien una manera específica de ver cómo uno también puede encontrar una manera de abordar las cosas, pero no significa la enseñanza en sí, lo que pasa es que es muy útil, pensaría que es muy útil, pero no es de una utilidad que me tienda a una finalidad como tal, sino que me ayuda en algún momento determinado, me da un apoyo.

Digamos que como a partir de su experiencia ¿cómo cree usted que es la manera más óptima por decirlo de alguna forma de acerca la joven a ese goce estético o a ese encuentro de La Verdad como usted lo mencionaba, de la obra literaria?

Hay que ser muy delicado, cada uno es distinto, de hecho uno se da cuenta que los gustos son muy distintos, yo he encontrado que los gustos de los estudiantes es un asunto muy complicado, porque me he encontrado lectores con los que compartimos por un cierto autor, o por una cierta novela o poema un gusto pleno, total; pero por otra cosa, que incluso uno considera derivada de ella, encuentra que a esa otra persona le puede gustar y a uno nada. Ósea no es que uno siempre tenga unificados los gustos, y eso en la Literatura pues es muy importante, no siempre a uno le van a gustar las obras que se consideran las grandes obras, y eso pues está bien, apostarle a la tradición, porque la que sigue y se mantiene la misma historia se encarga, eso no es un juego de editoriales, no es un juego de premios, ni es un juego de reconocimientos, sino son los lectores los que van dejando esa permanencia, y las obras que se convierten en clásicas y uno puede enseñar, entonces uno le puede apostar a esas prácticas, clásica y es una forma... un Moby-Dick con esto uno puede más o menos puede funcionar el asusto, pero habría que ver, hasta qué punto. No sé, el punto parece compartirles este apasionamiento y compartirles las experiencias que uno tiene igualmente como lector.

Yo cuando empecé el estudio de la literatura, no era un lector apasionado, eso se lo debo a mis docentes, que me inculcaron, (por eso es que lo digo, tal vez) me inculcaron, pero nunca me dijeron qué era lo que había que encontrar, simplemente los veía totalmente apasionados por lo que hacían, ¿no? Conmovidos con lo que hacían, incluso, parecían elevados, como en otro mundo, por lo que tenían. Lo que uno sabe es que yo hoy, no puedo vivir sin la literatura, yo me muevo más en el terreno de la filosofía y otros campos, pero nunca puedo pasar un día sin dejar de leer

busco, en fin, porqué lo hago, porque la experiencia que me brinda ese momento, sea diez minutos o sea media hora, lo que me brinda ese momento, lo que logro tomar en ese momento, no hay en el día experiencia que se pueda acercar, yo puedo vivir otras cosas igualmente interesantes, importantes, bonitas, feas, pero lo que vivo ahí no lo puedo encontrar en otro lado, ósea el meterse con la literatura es una experiencia que uno nunca puede repetir en otros espacios, ni en otras artes. En el cine no es lo mismo, tiene uno sus propias experiencias ¿no? Pero eso concreto de la literatura no, y tiene un alto nivel de gusto, a veces uno se abstrae del mundo, poderse abstraer de las cosas no sé si lo pueda lograr contemplando un cuadro, a mi gusto. La literatura te chupa más allá, es ver desde ese universo ¿qué pasó? ¿No? Entonces es ese asunto que uno tiene que compartir, si yo tengo una experiencia que me pasa todos los días que para mí llena, que para mí me parece importante, que es valiosa y que sé que uno no la puede tener en otro ámbito, yo noto que ella no lee, yo tengo que estar invitándola, comentándole que, mira hay esto, hay esta posibilidad, trata de encontrarla, a ver si descubres eso, eso es lo que me parece a mí que debe hacer una persona que enseña Literatura, es enseñar esa experiencia.

Desde, lo estético. Si desde esa sensibilidad que uno tiene, pero no es solamente lo estético, también involucra mucha razón, entonces queda uno no solamente en el dolor y las cosas, sino lo que queda en la razón, porque la estética va más hacia la subjetividad, ósea uno puede en algún momento conmoverse muchísimo, pero veces, ciertas cosas de tomas y efecto espaciales, por ejemplo en el cine, logran mucho más un toque con la sensibilidad, a uno le cuesta más el camino de la sensibilidad, a mí me parece que va mucho más hacia el camino de la meditación que es otro momento, es un paso subsiguiente a lo estético. Es más como eso que te comentaba frente a lo que leí, esa vaina, ósea puedo ir ahora hacia la casa y detenerme a pensar, es posible, puede ser cierto ¿no? A uno le han enseñado a portarse bien, pero parece que eso no, y lo deja a uno inquieto, no lo deja a uno estar tranquilo y eso va más allá de experiencia estéticas, serían más experiencias lógicas, no sé.

Bueno digamos que como el fuerte del profe es la filosofía cómo encuentra factible ese hallazgo entre el espacio literario y el espacio filosófico, obviamente encamionado hacia la enseñanza de la literatura y más teniendo en cuenta que en educación secundaria el pensamiento del estudiante a veces tiende a ser más abstracto como para ayudarle a encontrar eso o hallar eso

Pues eh... creo que de alguna manera, son dos ámbitos distintos, ósea no se pueden unir, una cosa en la Literatura y una cosa es el contacto con lo literario. Pero si tiene muchos vasos comunicantes y entre uno y otro se pueden completar, es decir, me parece muchas veces que los grandes novelistas son grandes filósofos, un Thomas Mark, por ejemplo, es pura filosofía, uno lee o pequeñas cosas de la literatura conecta con grandes asuntos que trataría lo filosófico, pero comportan territorios distintos, si quieren La Verdad que se alcanza con ellos, volvemos al mismo asunto, son distintas, pero hay que tratar de ver como acercarlas y cómo apoyarlas juntas, porque esto de la enseñanza de la literatura es bien difícil y esto de la enseñanza de la filosofía también

es bien difícil. Pero las dos son muy vitales e importantes, y sí se apoyan y sí se ayudan pues maravilloso, ¿no? Obviamente hay disciplinas muy cercanas que buscan fácilmente apoyarse, por ejemplo la semiótica, en la semítica uno encuentra modelos para poder interpretar ciertos textos, pero eso está fundamentado en ideas filosóficas muy fuertes, pues allí se construye un fuerte pedagógico literarias, todo eso de la teoría de la recepción, la misma sociocrítica, mejor dicho cuando uno vea eso está lleno de consideraciones filosóficas, pero que buscan verse directamente vivas cuando yo interpreto un texto, o cuando trato dar cuenta de esa experiencia.

Ahora mencionaba que la base de la enseñanza de la Literatura debe ser ese docente apasionado ese mediador que incite a la pasión al estudiante, ¿qué recomendaciones usted le podría dar a un recién egresado que se enfrenta a un grupo y no sabe cómo son los adolescente?, ¿qué claves didácticas si se pueden llamar así usted le podría ofrecer?

Qué consejo, que se aguante un buen tiempo semejante sufrimiento y tortura, que después será muy provechoso para continuar con su labor de docente, es una experticia terrible, yo recuerdo una vez en clase, enseñando a un autor que me gustaba mucho, y era Álvaro Mutis, y los estudiantes me salieron con una cosa que no tenía nada que ver, que me tumbaba todo, que me exasperaba, esos solo puede ser gusto por lo que uno está haciendo, lo que les espera, porque si a uno no le llega a gustar eso que está haciendo... entonces allí se necesita mucha paciencia, mucha calma y saber qué con ellos es difícil, sobre todo con eso estudiantes de catorce años, doce años, diez años, yo recuerdo que cuando uno llegaba a donde los diez ellos le reciben con mucho gusto y están muy dispuestos, pero más adolescentes, es una pelea en secreto, uno es el enemigo, es bastante complicado llegarles, ahí no sirve la autoridad, la disciplina, ahí si me gusta mucho la idea de Santo Tomás, del maestro es el ejemplo, que uno puede encontrar el sentido de la labor, y los estudiantes le encuentran el sentido, que vean a un profesor que entrega su vida a eso, creo que eso los puede tocar. La convicción y seguir frente a las dificultades, sobrellevarlo.

Anexo 13

ENTREVISTA DOCENTE HELENA QUESADA

Martes 26 de abril de 2016, Juan Valdés, Centro comercial Avenida Chile

Helena Quesada, docente de décimo grado del Colegio Cambridge la Calera, Profesional en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia, magister en Educación, línea de investigación en educación superior, conocimientos y cultura política. Diplomado en bachillerato Internacional. Postulada a Premio Compartir al Maestro 2015, por su proyecto de promoción de lectura.

Mi acercamiento a la Literatura, fue indudablemente gracias a mi papá, Gustavo Quesada que es escritor, filósofo, poeta. Me acuerdo mucho que en la casa siempre ha habido libros, que él siempre estaba leyendo y mi mamá leía con él. También recuerdo mucho que cuando tenía tal vez 3 o 4 añitos tenía mucha fiebre, estaba muy enferma y él llegó con un libro muy bonito que se llamaba Palí el Elefante, y me lo regaló, con eso me “paladio” un rato la fiebre y creo que me contagio otra fiebre, que se llama la fiebre de los libros. También ellos durante la niñez y la pre adolescencia estaban afiliados al círculo de lectores y nos llevaban a la casa los libros de una editorial que yo no creo que aún exista, que se llama Forja juvenil, entonces eran libros como: Colmillo Blanco, Mujercitas, Tom Sawyer, Oliver twist, Bola de cebo. Había otra que se llamaba: Los mejores cuentos norteamericanos, franceses y rusos y otros de biografías, no recuerdo bien; pero definitivamente esto fue lo que marcó mi infancia y me forjó como lectora.

¿Cómo le enseñaban Literatura en la etapa escolar? ¿Tiene alguna experiencia significativa particular?

No recuerdo ninguna clase en el colegio en la primaria de Literatura, ni de español, ni que el profesor dijera: lean esto, o recomendara alguna lectura. Me acuerdo en sexto, en el colegio Cafam, nos pusieron a leer Los Amigos del hombre, digamos que me gustó. Sin embargo tengo el sin sabor de la profesora de español de décimo, ella era una bruja. Realmente no recuerdo nada significativo del colegio. En once, cuando nos pidieron leer las obras universales, algunas ya las había leído, como el Retrato de Dorian Gray, El perfume. Entonces del colegio no tengo ningún recuerdo ni bueno ni malo de la Literatura del colegio.

¿Cuál de las siguientes formas de la enseñanza de la Literatura: Goce estético, estudio histórico y prácticas lectoras cree usted que resulta más relevante en los contextos escolares?

Creo que es necesario buscar a cada una de estas prácticas el momento y ninguna debe ser abandonada, ya que la historia de la literatura es importante, las prácticas de lectura también y sin duda la Literatura hay que gozarla.

En ese orden de ideas ¿cuál es la mejor manera de llevar estas prácticas al aula y que además sean efectivas?

Creo que finalmente el problema no son las prácticas, pues los docentes somos expertos en hacer unas planeaciones maravillosas, con las cuales se busca generar unas prácticas innovadoras, significativas, etc. Pero para que todo eso sea efectivo son necesarias varias condiciones; primero, un maestro realmente lector, es innegable que hay muchos maestros de lengua que no leen y eso se hace evidente a los ojos de los estudiantes. Segundo, que les apasionen la idea de ser docentes y por último que como docente le guste estar entre gente mucho más joven, con el ánimo de

¿Cree que el impacto del discurso didáctico y las nuevas tendencias educativas favorece o desfavorece a la Literatura?

Como docentes podemos tener innovaciones, crear discursos y llevar nuevas propuestas educativas para la Literatura, las matemáticas o la biología, pero nada de eso se va a lograr si uno no está en capacidad de demostrar que uno es un lector y que es amante de la Literatura, es decir, el 90% del éxito estos nuevos discursos y tendencias educativas radica en un docente con ganas de hacerlo, pues hay muy buenos literatos en las aulas que son pésimos docentes y muy buenos investigadores de prácticas pedagógicas que en el aula son pésimos y por tanto su discurso se desvanece.

Podría por favor contarnos algo acerca de su proyecto de aula postulado al Premio Compartir al Maestro y cuál es su intención con relación a la lectura y la Literatura.

La práctica se llama “lectura compartida: contémonos un cuento” y tiene tres finalidades. Primero la sistematización de nuestras prácticas docentes en el aula, porque todo lo que uno haga dentro del aula es valioso, solo que nosotros como docentes nunca llevamos un registro de esto. El segundo objetivo es hacer la lectura en voz alta un momento de vínculo entre la comunidad educativa, que incluye a los estudiantes grandes y pequeños, los administrativos, el personal de servicios generales y durante el 2015 se incluyó la comunidad aledaña, que eran las escuelas de las veredas aledañas al colegio. Por último con el proyecto se busca posicionar, dale el lugar a la lectura como una práctica que tiene muchísimo valor, además jerarquizarla como una práctica de goce literario, es decir, es un: vamos a leer, vamos a sentarnos a leer en compañía de otra persona para disfrutar de un cuento. Entonces la intención es que la lectura no se convierta solo en una herramienta pedagógica en el aula que nos permita conceptualizar, argumentar, definir, escribir; sino que también la lectura ofrezca un momento de goce estético con la lectura, que disfrutemos lo que estamos leyendo.

Anexo 14

ENREVISTA NORMA TRIANA RESTREPO

Miércoles 27 de abril de 2016, entrevista a Norma Triana Restrepo, jefe del área de lenguaje, casa editorial SM. Oficina editorial SM carrera 85 K N° 46 A 66. Of: 502.

¿Cuál cree usted que es el rol actual de la lectura y la Literatura en la escuela?

Ante todo su papel es consolidar hábitos lectores que le permitan al estudiante tener

efectiva, transformadora entre texto y lector que trascienda el contexto del aula y resulte verdaderamente significativa.

¿Considera usted que la literatura ha ganado terreno en los últimos años en la escuela colombiana? ¿Cómo y por qué?

Considero que sí ha ganado terreno porque los docentes son más conscientes del aporte que hace el lenguaje literario en los estudiantes, pues ayuda a su capacidad crítica, a enriquecer la interioridad, y a experimentar formas creativas de entender el mundo o entorno.

¿Cuál es el rol de las editoriales frente a la promoción de la lectura y la Literatura en los ambientes escolares?

Las editoriales somos abiertamente consientes de los aportes que hace la lectura en el ambiente escolar. Por eso, el apoyo permanente a nuevas voces, a autores jóvenes, a espacios de reflexión y discusión desde los cuales entretejer diferentes miradas frente a los textos literarios.

¿Cree pertinente que desde la industria editorial se generen guías, secuencias y otras herramientas para el direccionamiento de la lectura literaria en el aula?

Estoy totalmente convencida de la visión editorial para direccionar y fortalecer la lectura literaria. El maestro es el encargado de orientar el proceso en sus aulas de clase, mediante su conocimiento y experiencia. Las editoriales cuentan con la infraestructura, recursos y capital profesional para planificar, conceptualizar, didactizar, diseñar y publicar los materiales impresos y digitales que requieren los niños y docentes.

¿Cuáles son los derroteros que como editorial se tienen en cuenta a la hora de promover una obra literaria en el ambiente escolar?

Se tienen en cuenta aspectos como pertinencia lexical y temática, nivel cognitivo de los estudiantes, valores a destacar, ritmos y estilos de aprendizaje.

¿Qué parámetros se tiene en cuenta para la creación de los planes de lectura escolar?

Los planes de lectura escolar contemplan parámetros como lecturas guiadas, lectura compartida de géneros diversos (cuentos, novelas, poesía, teatro), talleres con autores del plan lector. Estas acciones están orientadas a conformar comunidades de lectores y prácticas letradas que promuevan el desarrollo de habilidades y competencias para la educación del futuro.

ENTREVISTA A ESTUDIANTES: MARTÍN MONTOYA, JACOBO PIMENTEL, TOMÁS CARRISOZA, DANIEL CALLE, JOSÉ FELIPE RUBIANO.

Jueves 28 de abril de 2016, instalaciones de Gimnasio Moderno.

Martín Montoya, Jacobo Pimentel, Tomás Carrisoza, Daniel Calle y José Felipe Rubiano son estudiantes de grado undécimo del Gimnasio Moderno, lectores activos y amantes de la Literatura. El objetivo de la entrevista es poder dilucidar desde la perspectiva del estudiante cuáles son sus motivaciones, aspiraciones y necesidades frente a la lectura y la Literatura.

¿Desde qué edad o en qué momento de su vida inicio su gusto por la Literatura?

Martín Montoya (M.M) bueno por mi parte tengo dos momentos con la Literatura, primero de pequeño mi mamá me hacía leer, pero me gustaba. Luego crecí y perdí ese gusto, que volví a recuperar hacia los doce o trece años, pues volví a encontrar libros que me gustaban e interesaban.

Jacobo Pimentel (J.P) por mi parte mi mamá me ayudaba, comenzamos leyendo como cuando yo tenía seis años más o menos, ella me leía un libro que era de ella, “La historia interminable” y después empezamos a leer otro que ella me regalo, pues a ella le interesaba que yo leyera, gracias a esos libros me enfoqué como lector, hace mucho que no los leo, pero realmente me gustaron.

¿Qué otro hecho, fuera de la influencia ya mencionada, marcó su inicio como lector?

M.M: Bueno a mí lo que me volvió a convocar fue empezar a ver la lectura no como: mira que leí este libro o algo así, sino que ya encontraba que unos me interesaban y a través de ellos podía saber más cosas y eso fue lo que me volvía a enganchar con la lectura y la Literatura.

J.P: para mí es más como un reto personal, tener la capacidad de leer algo, pero también era por entretenerme, no como dice Martín por conocer algo. Pero con el paso del tiempo, con el paso del tiempo fui descubriendo que hay cosas más adentro de las lecturas que es necesario conocer.

¿Qué libros marcaron su camino como lectores?

J.P: yo tengo dos, “Las trece vidas y medias del capitán Osoazul” que fue el primer libro que leí completo y la saga de Harry Potter, que fue la primera saga que leí. Por medio de ellos supe que podía seguir leyendo, a decirme: sí puedo leer y me gusta.

M.M: para mí ese primer momento de la lectura ya estaba empezando a leer para mí mismo, fue con una saga que me gusta mucho que era Las crónicas de Spiderwick, y después libros que me hayan gustado e interesado, “Las ventajas de ser invisible” cambio mucho mi forma de ver las cosas, además cuando volví a tomar mi camino de la Literatura empecé a leer la saga de las Crónicas de Narnia.

¿Cómo ha sido su experiencia con la Literatura desde el colegio, con relación a la enseñanza y las lecturas escolares?

M.M: hasta sexto ha sido quizá el disgusto más grande que he tenido con la Literatura, las lecturas eran obligatorias y había uno que otro que me parecía interesante o chevré, había otros que los miraba por encima y ya, no me gustaba lo que ponían a leer en el colegio. Luego en séptimo y décimo más que todo me gustó mucho los libros que leímos, para mí esos han sido los mejores momentos de la Literatura en el colegio. Fue ahí donde conocí “Cien años de soledad” “El guardián en el centeno” y otras.

J.P: desde pequeño me ponían a leer libros que no tenían nada que ver conmigo, pues no me interesaba el tema, hay muy pocos que me gustan de las lecturas del colegio, de hecho son contados con los dedos. Concuero con Martín que las lecturas del año pasado fueron de mi agrado.

¿Consideran que la lectura debe ser enseñada o que debe ser un contacto, un hallazgo individual?

M.M: creo que es un poco de parte y parte. Creo que es importante saber leer, que le colegio enseñar a leer, a leer bien y no solo a leer bien, sino a buscar cosas que a uno le interesen para que uno ya pueda tomar esa tarea y leer por uno mismo lo que le gusta.

J.P: yo creo que debe ser un contacto más personal, porque si hay que enseñar a leer al fin y al cabo vas a usar la lectura, porque en el futuro vas a tener que leer textos, analizarlos. Pero eso no ayuda a menos que uno no le encuentre el gusto en sí mismo eso va a ser una tortura, entonces para que uno va a leer algo que lo tortura, es decir que va a pasar un momento malo. Es mejor que uno mismo encuentre si le interesa o no.

¿Cuál es el rol que debe tener el maestro de Literatura?

M.M: el maestro para mí debe ser como un guía, que lo haga consiente a uno de que, puede que a usted no le guste leer, pero le va a tocar leer en la vida, o ya que a usted le gusta leer, bien y le voy a ayudar a buscar que le gusta leer y ayudarle a mejorar. Entonces es como un guía que va orientando en ese mundo en sus inicios. De otro lado no creo que se debería evaluar las cosas, sino ayudarte a encontrar lo que quieras como lector y hallar cosas en el texto

J.P: creo que el maestro debe conocer al estudiante, saber los temas que le gustan y ayudarlo a buscar lo que interesa. El maestro debe enseñarle a leer, pero es más importante que busque algo que enganche al estudiante, de forma individual y no de manera general como hacen con los cursos, que se busca algo que quizá le agrade a todo el mundo, por ejemplo que si a todos les gusta el fútbol, van a leer sobre esto, sino que cada uno tenga la posibilidad de escoger.

Si en sus manos estuviera darle un giro a la enseñanza de la Literatura ¿cuál sería?

J.P: la oportunidad al estudiante de elegir las lecturas.

M.M: no solo que tome decisiones de lectura, sino hacerlo a manera de proceso, iniciar con lo más sencillo y llevarlos hacia lo complejo. No poner a leer a niños de octavo a leer “La ciudad y los Perros” que fue probablemente uno de los errores más que pudieron cometer, sino que poco a poco se vaya subiendo el nivel de dificultad y llevarlos a un punto en que se haga autónoma la lectura.

J.P: pero también sería bueno que también se dé la oportunidad de enseñar o mejor de llevar a encontrar lo que hay más allá de la lectura, que se inicie con lo literal hasta llevarlo a descubrir cosas más adentro del texto.

M.M: Es necesario desmenuzar la obra, conocer que pasa en ella y los puntos de vista. Durante mucho tiempo nos hemos quedado en el nivel literal, se hace necesario que se procure desde más pequeños lo intertextual y relacionar con otras cosas, porque eso solo lo hemos logrado en los últimos años con Pedro y Pompilio, pero era algo que antes no se lograba, que quizás no se intentaba. Es importante que a través de la lectura de una obra se hagan esas relaciones con otras ideas y otros textos y relacionarlo con todo. Creo que después de aprender a leer bien, ese el último nivel al que uno debe aspirar a llegar como lector.

J.P: todo eso siempre desde el gusto, porque si hay gusto nadie tiene que decirte que leer.

¿Cuál es el momento o hecho que marco su camino como lectores?

Daniel calle (D.N) El inicio para mí en la lectura fue en séptimo, con ayuda de una de mis profesoras que se llamaba Maritza Marroquín, quien nos puso a leer “El Hobbit” desde ahí me gusto y lo seguí leyendo, ya no para la clase si no a manera personal, después seguí leyendo la saga que continuaba de este libro que es “El señor de los anillos” y por ahí fue mi comienzo.

Tomás Carrisoza (T.C) Al igual que Daniel empecé en séptimo, pues la profesora Maritza Marroquín nos inculco varios referentes y autores de Literatura, por ejemplo “El Hobbit” y También un libro muy chevré, que me gusto que es “Disco de media” de Italo Calvino, el Dr. Jekyll y Mr. Hyde, particularmente a mí me hicieron reflexionar mucho sobre diferentes temas.

José Felipe Rubiano (J.R) Yo inicié la lectura, con lo que nos ponían a leer en el Liceo Cervantes, y el hecho de uno no poder leer bien además de cosas que no nos gustaban hacían que uno le cogiera odio a la lectura y no leí desde cuarto hasta octavo, pero quien me inició de nuevo en la lectura fue Pedro Caballero con “El guardián en el centeno”.

¿Cuál creen ustedes es el rol de un maestro de Literatura?

T.C: creo que el rol que debe tener un maestro de Literatura es el de interesar a sus estudiantes, además de destacar otras cosas de la obra que son importantes, por ejemplo las partes relacionadas con el contexto. También el bueno que primero motive al estudiante presentando el plan que va a trabajar y los elementos que se relacionan con el texto, por ejemplo si se va a tratar de “Cien años de soledad” pues eso tiene detrás toda la historia de Colombia, “Las Bananeras” y eso, entonces una buena forma de encontrarlos es decir que pasó antes, porque lo vamos a leer y porque es importante que lo lean y cómo éste contribuye en su proceso.

D.C: bueno, un maestro debe destacar que la Literatura no es solo el gusto por leer sino para indagar cualquier tema a través de ella, puede ser las novelas de misterio hasta la tesis de cualquier persona, entonces debe promover la lectura como el medio que le permite al estudiante instruirse sobre cualquier tema, también para poder saber más sobre lo que ocurre en el mundo, es decir sobre lo que sucedió en la historia.

J.R: Creo que un profesor de Literatura para hacer que el estudiante le guste leer y que éste por ejemplo le tenga miedo a la lectura, le debe mostrar un libro que sea fácil de leer, que sea interesante, pues con eso puede perderme el miedo a leer y puede que le empiece a gustar.

¿Cuál y cómo ha sido su experiencia de lectura en el colegio?

D.C: antes de séptimo los profesores nos ponían libros interesantes, pero como tal ellos no inculcaban la lectura, era más una obligación, mamona por decirlo de alguna manera, también ellos ponían trabajos en los que uno buscaba de manera literal la pregunta en el libro, realmente no había necesidad como tal de leer porque la pregunta lo remitía a uno al libro sobre algo específico, no había un ejercicio real de comprensión.

T.C: sí, antes le hacían que uno leyera con el fin de pasar el quiz o el examen, entonces uno lo que hacía era buscar la pregunta en el libro y resolvía el taller, o sea, realmente no leía porque disfrutaba el libro sino porque tenía que hacer la tarea. También no se generaba interés, por ejemplo un libro que no me gustó y que nos pusieron a leer fue “Llamado de acero” era muy descriptivo, muy aburrido entonces a uno no se interesaba por leer; en cambio ya en décimo con Pedro Caballero, no inculcó varios libros interesantes, además en un grupo que no tenía el hábito de leer el logro hacer que la mayoría se interesara por ellos y empezaron a poner más atención.

J.R: conmigo lo que pasó fue que en Liceo Cervantes, nos ponían a leer el libro de Cervantes, y pues como uno no podía leerlo así de chiquito lo mataban con la peor nota posible, diciéndole a los papás que uno no trabajaba en clase, hacían cosas que provocaban que uno odiara la lectura.

¿Qué característica debe tener un libro para que sea considerado buena literatura o para que convoque a un público adolescente?

D. C: Para que atraiga a alguien que no tenga mucha habilidad de escritura debe ser un libro fácil y que tenga que ver mucho con temas que les interese según las edades, así como los libros especializados que hay ahora para los niños y adolescentes. De otro lado a los lectores que ya tengan el hábito desde pequeños buscar libros con referencias bibliográficas más complejas y que le permitan hacer otras relaciones, por ejemplo como cuando leímos “Cien años de soledad” que referenciaba a muchas otras cosas como la cultura Colombia, la historia y otras.

T.C: Hay dos tipos de lectura, la lectura en la que tú puedes imaginar y es muy descriptiva, esto permite que tú puedas imaginarte la historia y así tú fácil la puedas comprender. Y está otro tipo de lectura que es más puntual, más filosófica; en la que tú debes pensar, pero también es más imaginativa. Un libro bueno para empezar sería uno que sea descriptivo, que te permita imaginar y después subir el nivel de complejidad hacia otro tipo de lecturas.

J.R: debe ser un libro muy descriptivo, que emocione al lector, no debe ser lento, ni informativo que uno se cansa de leer. Como por ejemplo “El barón rampante”.

¿Cómo sería para ustedes una clase de Literatura ideal?

D.C: para mí sería como la clase de los profesores Pompilio Iriarte y Pedro Caballero que no son tan teóricas sino más como una charla entre todos, que todos hacemos aportes y no solo aplique la teoría, o que se limite a decir la manera en la que se debe tildar. Además que nos inculque a leer y a escribir por nosotros mismo.

T.C: sí que nos haga mostrar lo que pensamos y que en ella nos enseñe como a descifrar los libros, por ejemplo como hace Pompilio que nos enseña que cada palabra tiene su significado y que cada nombre significa algo y que todo eso tiene un peso importante en el relato y como tal en la Literatura.

J.R: sería como la clase que hace Pedro, que habla sobre el libro, la hace divertida, diciendo lo que pasa en el libro y los relaciona con otras cosas y se vuelve chistoso. Luego Pompilio que profundiza más y uno a él le puede decir lo que ve, él lo motiva a uno, le dice que está bien y además lo profundiza.

T.C: Pedro primero le cuenta a uno el libro y lo relaciona con la vida cotidiana, después le saca las bases filosóficas y así uno entiende todo, porque así lo entiende desde el idioma de uno y también lo aprende en el idioma del profesor.

J.R: ellos dan la posibilidad de ir contando la historia de ir enriquecimiento, ellos permiten que el diálogo sea dinámico y con ello uno hace encuentros interesantes

