

**LA LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA: APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS, A
PARTIR DE EXPERIENCIAS DOCENTES DOCUMENTADAS**

**YOHANA LUCIA AGUILAR
KATRWIM DAYANA MORALES PORRAS
CAROL ANDREA SARMIENTO HERRERA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**NYLZA OFFIR GARCÍA VERA
DIRECTORA DE TRABAJO DE GRADO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
EJE DE PROFUNDIZACIÓN: LENGUAJE, LECTURA Y ESCRITURA
BOGOTÁ
MAYO
2016**

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios y a la vida por nuestra existencia; a la Universidad Pedagógica Nacional por abrirnos las puertas al conocimiento, formarnos como profesionales y encaminar nuestros pasos al cumplimiento de nuestros sueños; a nuestra maestra Nylza Offir García Vera por su entrega y dedicación todos los días en su labor docente, por contagiarnos su conocimiento y pasión por la literatura; y, a los docentes protagonistas de las experiencias analizadas, porque su quehacer trascendió del aula enriqueciendo el campo pedagógico.

-Yohana, Katrwin y Carol-

Quiero agradecer esta investigación a Blanca, mi madre, por ser mi orgullo y más grande motivación; a mi familia Carmen, Natalia, Ximena, Santiago, Daniela y Adriana por abrirme las puertas de su corazón, brindándome consejos, confianza, oportunidades y recursos para lograrlo; a Yabyr porque su amor es detonante en mi felicidad; y a mis grandiosas compañeras Carol y Katrwin que como verdaderas aliadas logramos culminar un proyecto más de nuestras vidas.

-Yohana Aguilar-

El más eterno agradecimiento para mis padres –Mauricio y Janneth- y a mi hermana -Alejandra-, por ser el mejor ejemplo de constancia, fortaleza, y amor. A mi pequeña Mariana que ilumina mi vida con sus ojitos de luna. A mi equipo de trabajo -Carol y Yohana- por su entrega y perseverancia, pero sobre todo por su amistad y compañía.

-Katrwin Morales-

Mi gratitud corresponde a las personas que ocupan un lugar especial en mi corazón: mis amados hijos Sara y Tomás por hacer de mi vida una aventura diaria, mi preciosa madre por su amor incondicional, mi admirado padre por contagiarme del gusto por la lectura, mi querido Jaime por su respaldo todo el tiempo, y mis apreciadas colegas Yohana y Katrwin por su compañía en este viaje profesional. A todos gracias.

-Carol Sarmiento-

DECLARACIÓN DE DERECHOS DE LOS NIÑOS LECTORES

Artículo 1. Los niños no somos adultos pequeños. En esta medida, somos diferentes en nuestros gustos, nuestras preferencias y, por supuesto, en nuestras lecturas.

Artículo 2. Los niños no somos ni tiernos, ni limpios, ni ordenados, ni “juiciosos”, ni “eternamente alegres”; todas esas cosas son inventos de los adultos. Los niños somos seres humanos y, al igual que ellos, vivimos todo tipo de problemas.

Artículo 3. Los niños sabemos que las cosas acaban, que no toda la gente es feliz, que hay muchos que sufren, en fin, que el mundo no termina en los helados y las piñatas, en los balones y las muñecas.

Artículo 4. Los niños no somos estúpidos. Y nos oponemos a todos aquellos que nos tratan como impedidos mentales. De allí que exijamos de parte de los adultos un lenguaje normal, sin diminutivos ridículos y sin frases de cajón.

Parágrafo: de igual manera quedan prohibidos los eufemismos y las denominaciones indirectas para decir nuestros órganos sexuales o nuestras necesidades fisiológicas.

Artículo 5. Los niños consideramos una violencia a nuestra imaginación el querernos mostrar un mundo o una realidad como de color de rosa, repleta de hermosuras falsas y despojada de todo tipo de contradicciones.

Artículo 6. Los niños no somos “payasos” para los adultos. Y nos negamos a ser animadores obligados de las reuniones familiares. Por lo mismo renunciamos a seguir siendo objeto de exposición.

Parágrafo: es una ofensa grave para nosotros y para la literatura ponernos a recitar delante de las visitas.

Artículo 7. Los niños tenemos el derecho a ver el mundo en tamaño natural; y no siempre en miniatura.

Artículo 8. Los niños denunciaremos la zoología de fábula impuesta por los adultos, como único camino para explicarnos las cosas.

Artículo 9. Los niños exigimos en los libros, presuntamente hechos para nosotros, imágenes menos obvias y menos tontas. No queremos en nuestros libros ilustraciones de relleno.

Parágrafo: es una mentira que de los libros sólo nos interesen las imágenes.

Artículo 10. Los niños consideramos que los buenos sólo buenos y los malos sólo malos únicamente existen en la cabeza de los escritores adultos.

Artículo 11. Los niños pensamos en que las moralejas y los finales felices son los finales más aburridos y menos emocionantes.

Artículo 12. Los niños leemos con todo nuestro cuerpo, no sólo con nuestros ojos. Por eso consideramos una falta a nuestra intimidad el obligarnos a leer sólo sentados o de pie.

Artículo 13. A los niños nos encanta la acción, el movimiento. Nos gusta lo que salta y rebota, lo que suena y resplandece. Si hay un libro que nos atrae es ese que puede formar parte de nuestros juegos.

Parágrafo: somos fantásticos pero por un exceso de realismo.

Artículo 14. Los niños tenemos derecho a empezar y abandonar la lectura de un libro por y en cualquier parte.

Artículo 15. Los niños también tenemos cuerpo. Nos excitamos, nos acariciamos, y disfrutamos nuestro cuerpo como otro juego. Por eso detestamos los libros que ocultan nuestros órganos o nuestras partes más llamativas.

Artículo 16. A los niños nos gusta el terror, los monstruos y las sombras; amamos lo insignificante y lo inútil. Ni nos cansamos con facilidad ni tenemos sueño a las primeras horas de la noche. Somos tan imprevisibles como inagotables.

Artículo 17. Los niños desconfiamos de eso que los adultos llaman “literatura infantil”. Preferimos sencillamente la literatura.

Artículo 18. Los niños leemos de muchas maneras y en varios tipos de libros. La televisión, por ejemplo, es uno de esos otros libros. Los niños somos multilectores y tal cualidad debe ser respetada por los adultos.

Artículo 19. La curiosidad de los niños es un derecho que debe ser obligación para los adultos. Las respuestas a medias, las respuestas incompletas son faltas graves dentro de esta Declaración de Derechos del Niño lector.
Parágrafo: queda prohibida la explicación de la cigüeña o los niños traídos de París.

Artículo 20. Los niños nos resistimos a ser la ilusión perdida de los adultos o la nostalgia de nuestros mayores. Los niños no podemos ser románticos.
Parágrafo: tampoco seremos lo que nuestros padres no fueron o no lograron ser.

Artículo 21. A los niños nos gusta encontrar en los libros que leemos palabras raras, desconocidas, sonoras, misteriosas. Por lo mismo, son una ofensa para nosotros los tradicionales “glosarios” y “vocabularios”, puestos al final o debajo de los textos. Declaramos que los niños no somos retardados lexicales o incapaces del idioma. Los “diccionarios para niños” no tienen valor para nosotros.


Artículo 22. Los niños, como lo ha mostrado la gran literatura, somos obscenos, crueles y burlones, a pesar de que lo niegan nuestros mayores.
Parágrafo: es indebido referirse a nosotros con adjetivos culposos.

Artículo 23. No hay temas para niños. La fantasía y la imaginación no tienen ni castas ni etapas.

Artículo 24. A los niños nos debe estar permitido abandonar la infancia cuando queramos. El mayor delito de los adultos es el no dejarnos ser niños o no permitirnos crecer.
Parágrafo: de igual manera es un delito la obstinación de los padres y familiares para que nosotros sigamos siendo niños toda la vida.

Artículo 25. Cualquier generalización que se haga sobre la infancia es siempre una falsedad. Los niños no pasamos por una “edad” que se llame infancia. La infancia no es una edad.

VÁSQUEZ, Rodríguez Fernando. (2000). *Oficio de Maestro*, pp. 91-94. Bogotá, Colombia: Javegraf.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 07-10-2012		
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de Grado.	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	La Lectura Literaria en la Escuela: Aproximaciones Pedagógicas, a partir de Experiencias Docentes Documentadas.	
Autor(es)	Aguilar, Yohana Lucia; Morales Porras, Katrwim Dayana; Sarmiento Herrera, Carol Andrea.	
Director	Nylza Offir García Vera	
Publicación	Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2016. 89 p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	LECTURA LITERARIA, ESCUELA, LITERATURA, POLÍTICA EDUCATIVA, PRÁCTICA DOCENTE.	
2. Descripción		
<p>Trabajo de Grado que se propone albergar la Literatura como parte fundamental en la formación de los seres humanos, reconstruyendo y recreando en universos impensables. En ese sentido, la Literatura ocupa un lugar relevante en la escuela, lo cual lleva a los siguientes interrogantes: ¿Cómo es entendida la literatura en la escuela? ¿Qué sentido tiene la literatura dentro de la formación de los estudiantes? ¿Qué características tienen las prácticas de lectura literaria que desarrollan los docentes? ¿Cuáles son los sentidos pedagógicos de la lectura literaria en la escuela? Para dar respuesta a estas cuestiones se elabora una investigación documental alrededor de la literatura y su relación con el arte, la inserción de la literatura en la escuela colombiana, la percepción de la lectura literaria desde la política educativa del país, así también, se convocan aspectos relevantes sobre leer literatura en la escuela como aquello que ocurre entre el texto y el lector, y, lo que sucede cuando el docente se hace mediador de lectura. Todo lo anterior, desemboca con el análisis de once experiencias de docentes, documentadas, sistematizadas y publicadas en instituciones y colectivos destacados por su trabajo en investigación tales como: la <i>Red Podemos Leer y Escribir del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC)</i>, el <i>Instituto para la Investigación Educativa</i>, cuyo trabajo permite discurrir alrededor de distintas finalidades formativas de la literatura, la variedad en las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas, algunos de los aspectos relevantes de la calidad literaria, y la</p>		

reconstrucción reflexiva que los docentes elaboraron sobre su práctica pedagógica.

3. Fuentes

ÁLVAREZ, Gallego Alejandro. (1995). ... *Y la Escuela se hizo necesaria*. Colombia: Editorial Magisterio.

COLOMER, Teresa. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

DEWEY, John. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

NUSSBAUM, Martha. (1997). *Justicia Poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Traducción de Carlos Gardini. Barcelona: Editorial Andrés Bello.

ROSENBLATT, Louise M. (2002). *La Literatura como exploración*. Traducción de Victoria Schussheim; prólogo y revisión de María Eugenia Dubois. México: Fondo de Cultura Económica.

SUAREZ, Niria. (2007). *La investigación documental paso a paso*. Mérida, Venezuela.

VASILACHIS, Irene. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa, Barcelona.

VÁSQUEZ, Fernando. (2000). *Oficio de maestro*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

DISCURSO OFICIAL

LEY 39 SOBRE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1903, 26 de octubre). Congreso de Colombia, Diario Oficial No 11,931, 30 de Octubre de 1903.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 115 (1994, 08 febrero). Colombia: Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial NO. 41.214, 8 de febrero de 1994.

4. Contenidos

Este estudio consta de tres capítulos: Capítulo I: *La lectura literaria en la escuela colombiana*, que permite abrir el panorama de la lectura literaria como categoría principal del presente ejercicio investigativo, realizando un bosquejo ligado a las concepciones de literatura dentro y fuera del aula, los fines de la literatura en la escuela desde sus orígenes hasta la actualidad, y las presentes disposiciones legales sobre la lectura literaria que ofrece el Ministerio de Educación Nacional. Capítulo II: *Educación literaria en la escuela*, donde se encuentra en primer lugar, un apartado referido a leer literatura en la escuela, en el cual se exponen una serie de tensiones que han ocurrido al llevar el discurso literario a la escuela. En segundo lugar, se halla el apartado referido a la relación entre lector y texto, donde se develan dudas sobre quién es el lector; y por último, se esboza un apartado referido a la educación literaria y práctica docente. Capítulo III: *Prácticas de lectura literaria en la escuela colombiana*, en el cual se presentan algunas reflexiones en torno al trabajo desarrollado con la lectura literaria en la escuela, por docentes de distintas instituciones educativas, describiendo cada una de las once experiencias que retomamos para esta investigación. En las consideraciones finales se reitera que en la educación literaria no existe un camino sino una variedad de posibilidades pedagógicas que el docente y toda la

comunidad educativa puede generar para la formación de lectores, pues la literatura permite la formación de los seres humanos que reímos, lloramos, recreamos, descubrimos y cuestionamos sobre la vida misma.

5. Metodología

Este estudio investigativo está inscrito en un ejercicio de indagación cualitativa, específicamente se trató de un estudio analítico de corte documental donde se identificaron, describieron, analizaron y comprendieron once prácticas de lectura literaria en la escuela. Al tratarse de un enfoque cualitativo se caracterizó por ser interpretativo, inductivo y reflexivo donde se justifica el interés por comprender la práctica de la lectura literaria como fenómeno pedagógico y, por lo tanto, social, a partir de las experiencias pedagógicas de docentes documentadas, sistematizadas y publicadas.

Ahora bien, para la lectura de estas experiencias, se tuvo presente el principio hermenéutico de Gadamer (1998), el cual asume que “la comprensión es siempre interpretación porque constituye el horizonte hermenéutico en el que se hace valer la referencia de un texto” (p. 475), es decir, que la experiencia hermenéutica como comprensión del discurso escrito, es una forma del lenguaje donde se comunican y se construyen sentidos frente a un tema específico.

Para la interpretación de los sentidos pedagógicos de la lectura literaria en la escuela realizamos un análisis sobre la literatura y su relación con el arte, la inserción de la literatura en la escuela colombiana, la percepción de la lectura literaria desde la política educativa del país, así también, convocamos aspectos relevantes sobre leer literatura en la escuela como aquello que ocurre entre el texto y el lector, y, lo que sucede cuando el docente se hace mediador de lectura. En esta línea, acercarnos a los sentidos pedagógicos de la lectura literaria en el aula nos condujo a recorrer un trayecto alrededor de algunos de los asuntos relacionados con la literatura, la escuela, la lectura, el aprendizaje y la práctica docente, a través de cinco fases que hicieron posible este ejercicio investigativo: 1) Fundamentación, 2) Ubicación de los documentos, 3) Selección de los documentos, 4) Despliegue de procedimientos analíticos en torno a los documentos, y 5) Síntesis comprensiva.

6. Conclusiones

Una elección de pedagogía, inevitablemente conlleva a una concepción del proceso de aprendizaje y del aprendiz. La pedagogía nunca es inocente. Es un medio que lleva su propio mensaje

(Jerome Brunner, 1987)

Con el anterior epígrafe, queremos resaltar lo valioso que es la sistematización de las prácticas y las experiencias de los docentes, pues a partir de su trayectoria se amplía el panorama y las posibilidades pedagógicas para el quehacer docente. La lectura de este trabajo analítico puede hacer que usted lector –docentes, estudiantes y público interesado en las prácticas de lectura literaria en la escuela- fortalezcan, modifiquen, complementen o cambien por completo sus estrategias, objetivos, metodologías, que hasta ahora venían reproduciendo en sus prácticas, sin darse cuenta que para la educación literaria no existe un camino sino una variedad de senderos, de lugares, de formas para viajar. Este trabajo también muestra que no existe una práctica, por el contrario contamos con una

diversidad de ellas, ninguna mejor que otra, cada una aporta según las razones que se tengan para llevar la literatura al aula.

Respecto a lo anterior, queremos destacar la potencialidad de trabajar con literatura en el aula, pues además de involucrar la imaginación, pone en juego el sentir del lector, su mundo vital y su ser fáctico en un continuo diálogo e interacción con las obras literarias que representan un lenguaje artístico, que se vale de la ficción y lo real para hacer posibles otros mundos.

Asimismo la literatura nos permite convertir el yo en un nosotros, detener el tiempo, descubrir y recrear el mundo, reír, llorar, incomodarnos y confortarnos, conocernos y cuestionarnos. Como se ha mencionado y afirmado en este trabajo, existen esas y mil razones para leer literatura ¿Cuál es la suya?

Por otro lado, es importante reconocer que la idea de que la formación de lectores corresponde exclusivamente al profesor de Lenguaje ha estado arraigada entre la comunidad educativa, sin embargo con este trabajo se manifestó que este pensamiento se puede transformar, pues los docentes de áreas diferentes a Lenguaje se han dado cuenta del potencial que provee trabajar con la literatura, no solo para fortalecer los procesos de aprendizaje y formar lectores, sino también para favorecer otras áreas de la vida misma.

En cuanto a los documentos oficiales de la legislación educativa colombiana -Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (LCLC), Estándares Básicos de competencias en Lenguaje (EBCL) y Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje (DBAL), contienen estrategias y posturas diversas para la enseñanza de la lectura; sin embargo, entre los tres existe una fisura de tipo conceptual y metodológico que los desliga y genera contradicciones. En lo que se refiere a educación literaria, entre los tres documentos, el que resulta más significativo y coherente para asumir estrategias pedagógicas que contribuyan al aprendizaje significativo de la lectura literaria en la escuela, son los LCLC, debido a que plantea elementos teóricos que sustentan prácticas pedagógicas que contribuyen a la formación de lectores críticos. Con esto nos damos cuenta, de que la educación colombiana no adolece de documentos oficiales que postulen la formación de lectores críticos, sin embargo hacer que un estudiante vaya más allá de la funcionalidad lectora es una tarea que sólo pueden realizar los docentes a través de sus prácticas, la planeación, la elección de los tipos de textos, los objetivos, el horizonte formativo, son los elementos que tendrán un papel preponderante en la educación literaria de niños y jóvenes.

Elaborado por	Aguilar, Yohana Lucia; Morales Porras, Katrwim Dayana; Sarmiento Herrera, Carol Andrea.		
Revisado por	Nylza Offir García Vera		
Fecha Elaboración Resumen	08	Junio	2016

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: LA LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA COLOMBIANA	15
1.1. La literatura como lenguaje artístico y su relación con el arte.....	15
1.2. Breve recuento histórico de la inserción de la literatura en la escuela Colombiana	19
1.3. Literatura y lectura literaria en la política educativa	24
1.3.1. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana	25
1.3.2. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje	29
1.3.3. Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje.....	30
1.3.4. Plan Nacional de Lectura y Escritura.....	31
CAPÍTULO II: EDUCACIÓN LITERARIA EN LA ESCUELA	35
2.1. Leer literatura en la escuela	35
2.2. Relación entre el texto y el lector.....	40
2.3. Educación literaria y práctica docente.....	45
CAPÍTULO III: PRÁCTICAS DE LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA COLOMBIANA	51
3.1. En cuanto a las finalidades Formativas	58
3.1.1. La lectura literaria como fuente de goce estético	58
3.1.2. La lectura literaria como un canal para expresar las emociones.....	60
3.1.3. La lectura literaria y la creación de hábitos de lectura	61
3.1.4. La lectura literaria a favor de los procesos de escritura y las habilidades comunicativas	62
3.1.5. La lectura literaria para la formación de lectores críticos	64
3.2. En torno a las Estrategias pedagógicas y didácticas halladas	65
3.2.1. Acceso a los textos literarios	65
3.2.2. Encuentros con la lectura literaria	67
3.2.3. Interpretaciones literarias mediante diversas situaciones comunicativas.....	69
3.2.4. Hacia el sendero de la creación.....	71
3.3. En torno al corpus de lectura	72
3.4. El maestro en la reconstrucción de su práctica pedagógica	76
3.4.1. El vínculo del maestro con la literatura	76
3.4.2. La formación en investigación y el trabajo en colectivo a través de redes pedagógicas.....	78
3.4.3. El ambiente institucional y los compañeros de trabajo	81

CONSIDERACIONES FINALES 83

ANEXOS..... 86

 Anexo 01: El Alcoholismo y la Conciencia. 86

 Anexo 02: Matriz de selección. 86

 Anexo 03: Matriz de valoración..... 86

 Anexo 04: Matriz de análisis..... 86

REFERENCIAS 87

INTRODUCCIÓN

La posibilidad que alberga la literatura para sensibilizar nuestra condición humana tiene resonancia en nuestra formación, en la medida en que dicha sensibilización obedece al plano de la significación, es decir, con la literatura podemos reconstruir el mundo, recrear imágenes sobre lo que acontece en la vida de las personas y también sumergirnos en otros mundos posibles. Ese constante ir y venir sobre nuestra realidad provoca la reflexión por la vida, la elaboración de un discurso propio y la ampliación del conocimiento, dado que exploramos la realidad cuando entramos en ese mundo personal que ofrece la literatura. En ese sentido, convendría observar el lugar que la literatura ocupa en el escenario escolar, frente a ello, nos preguntamos entonces por dicho lugar al interrogarnos ¿Cómo es entendida la literatura en la escuela? ¿Qué sentido tiene la literatura dentro de la formación de los estudiantes? ¿Qué características tienen las prácticas de lectura literaria que desarrollan los docentes? ¿Cuáles son los sentidos pedagógicos de la lectura literaria en la escuela?

De esta manera, este estudio está inscrito en un ejercicio de indagación cualitativa, de corte analítico -documental mediante el cual se identificaron, describieron, analizaron y comprendieron once prácticas de lectura literaria en la escuela. Al tratarse de un enfoque cualitativo se caracterizó por ser interpretativo, inductivo y reflexivo (Cfr. Vasilachis, 2006), dado que este enfoque “se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos” (Vasilachis, 2006. p. 33). De esta forma se justifica el interés por comprender la práctica de la lectura literaria como fenómeno pedagógico y, por lo tanto, social, a partir de las experiencias pedagógicas de docentes documentadas, sistematizadas y publicadas en instituciones y colectivos destacados por su trabajo en investigación tales como: la *Red Podemos Leer y Escribir del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC)*, el *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)* y la *Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*.

Ahora bien, para la lectura de estas experiencias, se tuvo presente el principio hermenéutico de Gadamer (1998), el cual asume que “la comprensión es siempre interpretación porque constituye el horizonte hermenéutico en el que se hace valer la referencia de un texto” (p. 475), es decir, que la experiencia hermenéutica en tanto comprensión del discurso escrito, es una forma del lenguaje donde se comunican y se construyen sentidos frente a un tema específico al que aluden los textos.

Por tanto, este trabajo constituye una posibilidad para pensar las prácticas de lectura literaria en la escuela colombiana, situada desde el campo pedagógico donde tuvo lugar la comprensión de las diversas finalidades formativas, estrategias didácticas, concepciones y reflexiones de los docentes que actúan como mediadores en las experiencias analizadas.

Para la interpretación de los sentidos pedagógicos de la lectura literaria en la escuela nos ubicamos en un análisis de corte documental que comprende “aquella búsqueda o indagación que se basa en la localización, registro, recuperación, análisis e interpretación de fuentes bibliográficas, hemerográficas, así como fuentes de carácter primario o inéditas” (Suárez, 2007, p.17). Es así, como esta investigación más allá de un ejercicio intelectual de recopilación y ordenación de datos, permitió explorar y analizar algunas prácticas de lectura literaria en la escuela y también brindó grandes aportes teóricos que fueron objeto de estudio, además pudimos trabajar importantes cuestionamientos que sirven de base para nuevas investigaciones. En esta línea, acercarnos al sentido pedagógico de la lectura literaria en el aula nos condujo a recorrer un trayecto alrededor de algunos de los asuntos relacionados con la literatura, la escuela, la lectura y la práctica docente, a través de cinco fases — fundamentación, ubicación y selección de documentos, despliegue de procedimientos analíticos y elaboración de síntesis comprensiva— que hicieron posible este ejercicio investigativo.

RECORRIDO METODOLÓGICO

Fases

FUNDAMENTACIÓN

Construcción del marco interpretativo

Andar Entre Libros
Teresa Colomer
(2005)

La Literatura como Exploración
Louise Rosenblatt
(2002)

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana
MEN
(1998)

Lectura de referentes teóricos

UBICACIÓN DE DOCUMENTOS

Búsqueda en organizaciones de investigación pedagógica y educativa

Red Podemos Leer y Escribir, iniciativa del CERLAC.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Tales como

SELECCIÓN DE DOCUMENTOS

Once experiencias pedagógicas de docentes documentadas y publicadas

Matriz de selección.
(Ver anexo 02)

Se realizó a partir de dos criterios: prácticas de lectura literaria y año de publicación posterior a los LCLC (1998).

Mediante

Matriz de Valoración.
(Ver anexo 03)

Se ampliaron los criterios y se realizó una segunda valoración de las prácticas seleccionadas.

ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS

Elaboración de

Matriz de análisis que permitió hacer un estudio sobre el sentido pedagógico de las experiencias seleccionadas.
(Ver anexo 04)

Dando cuenta de

*Finalidades formativas,
*Estrategias pedagógicas,
*Corpus de lectura, y
*Reflexiones del maestro en la reconstrucción de su práctica.

SÍNTESIS COMPRENSIVA

(Informe final)

En este trayecto metodológico, emergieron análisis en torno a la literatura y su relación con el arte, la inserción de la literatura en la escuela colombiana, la percepción de la lectura literaria desde la política educativa del país; así también, convocamos aspectos relevantes sobre leer literatura en la escuela como aquello que ocurre entre el texto y el lector, y, lo que sucede cuando el docente se hace mediador de lectura. El anterior panorama desemboca finalmente con el análisis de las once experiencias de docentes, de diferentes lugares del país, publicadas, cuyo trabajo nos permitió discurrir alrededor de distintas finalidades formativas de la literatura, la variedad en las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas, algunos de los aspectos relevantes de la calidad literaria, y la reconstrucción reflexiva que los docentes elaboraron sobre su práctica pedagógica.

Finalmente, consideramos relevante para el campo educativo la relación entre pedagogía y literatura para pensar el problema de la formación de lectores, el acercamiento de los niños y jóvenes al mundo literario y para resignificar las obras literarias no solo como contenidos textuales, sino también como base de la cultura y la sociedad.

CAPÍTULO I: LA LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA COLOMBIANA

El presente capítulo permite abrir el panorama de la lectura literaria como categoría principal del presente ejercicio investigativo. Para ello, resulta apropiado realizar un bosquejo ligado a las concepciones de literatura dentro y fuera del aula, los fines de la literatura en la escuela desde sus orígenes hasta la actualidad, y las presentes disposiciones legales sobre la lectura literaria que ofrece el Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, inicialmente se desarrolla la idea de la literatura como lenguaje artístico y estético que contribuye a la formación integral de las personas en toda su esencia y sensibilidad humana, desde allí se puede interpretar el mundo con sus transformaciones, reflexionando, imaginando y recreando a partir del conocimiento. Además de esto, consideramos pertinente dar un vistazo, mediante una breve historia de la inserción de la literatura en la escuela colombiana, a las diferentes prácticas extraliterarias de la literatura, que se han llevado a cabo con el fin de cumplir los ideales del país, llevando a la reflexión por la modificación, el cambio y el desarrollo de nuevas estrategias posibilitadoras de espacios para la lectura literaria. Finalmente, esta recapitulación conduce a las diferentes perspectivas, fines y objetivos de la literatura, la lectura y la educación tomadas en cuenta por los actuales estatutos de la política educativa ofrecidas por el Ministerio de Educación Nacional con el propósito de revisar qué tipo de guía pedagógica y metodológica se brinda a los docentes.

1.1. La literatura como lenguaje artístico y su relación con el arte

Cuando se da lugar a un objeto de estudio, es necesario precisar la concepción que se tiene del mismo. En este caso, la literatura es el objeto principal que moviliza este trabajo y el cual debe tener un lugar de identificación, dado que es un campo que tiene cierto grado de complejidad. Así, podría adentrarse en este situando el acumulado histórico de la literatura y las categorías en las que se agrupan las obras, y de esta manera la mirada estaría puesta en el estudio de los movimientos literarios como el romanticismo o el dadaísmo, o en los distintos géneros como el lírico, el narrativo o el dramático. También, podría retomarse el campo de la literatura para puntualizar, por ejemplo, los recursos literarios, allí entonces importaría estudiar en detalle los recursos semánticos, como lo son la comparación, la metáfora, la personificación o la hipérbole; los recursos sonoros, como es la onomatopeya; y, los recursos gramaticales, como por ejemplo la anáfora, entre otros. O valdría la pena, posicionar una perspectiva sobre un asunto esencial de la literatura: la configuración de lo humano a través de la posibilidad de la sensibilización, aquí entonces se enunciaría la relación que

concierna a la literatura con el arte y la importancia en la formación de la subjetividad. Y es precisamente, esta última perspectiva la que se retoma como marco de análisis del presente trabajo, por ello, la literatura es enunciada aquí como arte, pero no solo como forma estética que lo caracteriza, sino también, por los efectos que genera cuando es trabajada e insertada en el escenario escolar.

En esta perspectiva, como lo señala Dewey (1949) el arte es la conquista intelectual más grande de la humanidad, en tanto es producto de la capacidad del pensar de los seres humanos al lograr simbolizar y representar su visión extensa del mundo que lo rodea, en otras palabras, expresar sus sentimientos, percepciones, ideas e interpretación del mundo, así, “el arte es la prueba viviente y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, en el plano de la significación, la unión de los sentidos, necesidades, impulsos y acciones características de la criatura viviente” (Dewey, 1949, p.25). Por esta razón, cuando el hombre se manifiesta por medio del arte muestra su sensibilidad con el conocimiento, con una visión más profunda de la vida y de la naturaleza, y, de alguna manera, cobra cierto grado de libertad y confianza para su ser; entre tanto, entender la literatura desde esta concepción, abre la oportunidad para afirmar que ésta contribuye a la formación de las personas por medio de la reflexión sobre los acontecimientos de la vida, la elaboración de un discurso propio y la ampliación del universo cultural, y por ello, cabe pensarla en el campo educativo y el ejercicio pedagógico en la escuela.

Desde este punto de vista, entender la literatura como lenguaje artístico es pensar en las relaciones que se tejen con el arte mismo. En la pintura, por ejemplo, es evidente en su contenido el uso de la imagen como forma para expresar, para comunicar algo que el artista tiene en mente. Por mencionar un caso, en *Guernica* de Picasso, el lector de la pintura se enfrenta a una imagen a partir de la cual debe empezar a hilar el discurso que cada trazo está emitiendo, hasta llegar a identificar la relación de la pintura con un suceso de dolor, donde diferentes personajes expresan angustia, agonía, represión e incluso muerte, y así, otorgar un significado. Algo similar ocurre con la literatura, con la advertencia de que el uso de la imagen se desarrolla de distinta manera, pues la literatura permite crear libertad de criterio, las imágenes del libro no son impositivas como pueden ser otros medios visuales como la pintura, el cine y la televisión, en las que el espectador no puede transformar lo que está viendo, en ese sentido, la literatura posibilita el desarrollo activo de la imaginación y la libertad del lector para recrear a partir de sus intereses, saberes y experiencias pasadas. Así, por ejemplo, al

leer la obra de Gabriel García Márquez *El General en su Laberinto* la construcción de imágenes es a partir del relato, de la narrativa, es decir, el lector esboza mentalmente la sucesión de los hechos que el autor escribió, empieza a identificar las tensiones que la historia entretiene en su contenido, a la vez que, elabora el sentido que cobra para sí pensar sobre dichas tensiones, en otras palabras, fortalece su propio discurso. Por tanto, la creación de imágenes en la literatura le otorga una naturaleza simbólica e icónica como lo afirma el profesor Alfonso Cárdenas (2004) al indicar que,

La literatura se caracteriza por el uso especial de símbolos e imágenes (...) [dado que] los símbolos le atribuyen el sentido de interioridad, inmanencia y trascendencia que se sitúa en y apunta a los extremos de la vida humana; (...) [los] símbolos e imágenes le confieren carácter sincrético a la literatura, lo que supone la necesidad de interpretación (p.24).

Como lo expresa la anterior cita, la naturaleza simbólica que caracteriza a la literatura permite llegar a asuntos esenciales de la vida por la vía de la interpretación, lo cual interroga por el sentir y el pensar propios. Considerando así el asunto, reconocer el carácter artístico de la literatura y su relación con el arte, va mucho más allá de poner en palabras adecuadas asuntos cotidianos, e incluso inusuales, sobre la existencia; ese reconocimiento es más una aceptación del potencial que se consigue con la literatura para tocar cuestiones sustanciales de la vida humana. Todavía más, ese mismo carácter icónico en la literatura, como en otras formas del arte, muestra la capacidad del ser humano de representar el mundo de variadas formas y además, de construirse otros mundos posibles.

Sumado a la imagen, otra relación entre el arte y la literatura es la posibilidad de recrear la vida humana, ésta, como fuente de experiencias, sentimientos, emociones, valores, placeres, luchas y derrotas, que adentran en un mundo personal y permite explorar la realidad poniendo en juego el sentir, el imaginar y el conocer del lector, es decir, su vivencia (Cfr. Cárdenas, 2004). La vida misma es un conjunto de situaciones que a diario confrontan la existencia y movilizan el pensamiento en la construcción de un saber vivir, pues, “es en el amor, en el odio, en la cólera, en el miedo, en la alegría, en la indignación, en la admiración, en la esperanza y en la desesperación cómo el hombre y el mundo se revela en su verdad” (Sartre, 1950, p. 53), esto es lo que compone las narraciones que la literatura entrega a sus lectores; así como ocurre en *El Túnel* de Ernesto Sábato, cuando Juan Pablo Castel, al estar angustiado luego de planear muchas veces cómo acercarse a María Iribarne, dice:

Las frases, sueltas y mezcladas, formaban un tumultuoso rompecabezas en movimiento, hasta que comprendí que era inútil preocuparme de esa manera: recordé que era ella quien debía tomar la iniciativa de cualquier conversación. Y desde ese momento me sentí estúpidamente tranquilizado, y

hasta creo que llegué a pensar, también estúpidamente: “Vamos a ver ahora cómo se las arreglará” (p.25).

La revelación de estos estados, que menciona Sartre y narra Sábato, son la expresión de lo que acontece en la vida, es la manera como en la literatura y el arte esa existencia se puede rehacer, es decir, conducir a la persona en la posibilidad de volver a pensar, encarnar estos asuntos de la vida que demandan la reflexión, en suma, tener y vivir una experiencia. Esto tiene que ver mucho, no sólo con la obra misma, sino también con el acumulado de experiencias del lector, tema que se ampliará más adelante, al describir la relación entre texto y lector en la lectura literaria (Cfr. Acápite 3).

Hasta aquí, hay dos aspectos que ponen en consideración la literatura como lenguaje artístico y su relación con el arte, uno que es de naturaleza simbólica, y dos, la posibilidad de recrear el acontecer de la vida humana; los dos anteriores elementos precisan la concepción que desde el arte, y lo artístico, la literatura tiene lugar en la sensibilización de las personas. Para hacer más comprensible el concepto de sensibilización Sartre (1950) en su ensayo *¿Qué es la literatura?*, a propósito del escritor, menciona que este “trabaja con significados” (p.45), esto quiere decir, que, “el escritor es un hablador: señala, demuestra, ordena, niega, interpreta, suplica, insulta, persuade, insinúa” (p.51), añádase a esta afirmación, que los anteriores estados también ocurren en los lectores, por lo tanto, en esa sensibilización con el texto literario, se trata de dejarse inquietar, perturbar, conmover en la interioridad humana.

En definitiva, la literatura entendida como expresión artística y estética del lenguaje, contribuye a la formación y a la sensibilización de la condición humana, como también a la configuración de la teoría de mundo (Frank Smith, 1997). La literatura contiene profundas relaciones con el lenguaje por ser este último su principal fuente de construcción simbólica, dado que la exploración que hace el pensamiento a través de los textos literarios se logra gracias a las palabras situadas en las frases que componen la obra. Y no es solo la palabra en sí la que realiza dicha construcción simbólica, sino la relación activa que se produce entre el texto y el significado que el lector le atribuye. En esta perspectiva, también se puede afirmar que con la literatura se puede ver y analizar la realidad en todas sus dimensiones: educativa, social, política, económica y cultural, lo cual concede importancia al papel de la literatura en la formación de los seres humanos y las posibilidades que esta ofrece para generar espacios de comprensión, reflexión, imaginación y goce estético. Pero aterrizar estos planteamientos en el aula y lograr entrever lo que sucede cuando la lectura literaria se hace un

ejercicio pedagógico, se requiere conocer y comprender bajo qué preceptos y fundamentos llega la literatura a la escuela, lo que nos permitirá no solo ampliar el panorama de nuestro objeto de estudio, sino también entender cómo se han configurado las prácticas de lectura literaria en este contexto escolar.

1.2. Breve recuento histórico de la inserción de la literatura en la escuela Colombiana

Para reconocer y situar una breve historicidad del discurso pedagógico referido a la inserción de la literatura en la escuela, tomaremos como guía a la autora Teresa Colomer, dado que en su obra *Andar entre libros* hace un recorrido histórico de la inserción de la literatura en la escuela de los países occidentales que indudablemente Colombia ha heredado. Colomer (2005) menciona que “durante siglos la literatura ejerció un papel preponderante como eje vertebral de la enseñanza lingüística, la formación moral, la conciencia de una cultura con raíces clásicas grecolatinas y, desde el siglo XIX, de aglutinante de cada colectividad nacional” (p.15), por lo tanto los orígenes de la literatura en la escuela son de carácter extraliterarios ligados a la enseñanza de la lectura y la escritura, la instrucción moral y el relato de nación.

En primer lugar, vale la pena adentrarse hacia el siglo XX donde la educación atraviesa por procesos de modernización al intentar realizar los ideales de civilización y progreso motivados por países europeos a lo largo del siglo XIX, puesto que después de la independencia al surgir el alfabetismo universal, la escuela se convirtió en “parte del movimiento civilizador que iba configurando la nueva fisonomía política de la nación, con ella se irían colocando las bases sólidas del funcionamiento en las instituciones democráticas, de la moralidad y del progreso que procuraba el siglo XIX” (Álvarez.1995, p. 44). La educación estaba a cargo del pensamiento conservador que mantenía en alto a la iglesia, tenía como base una idea de ‘moralidad’, ‘saber’ y ‘bienestar’, pues desde “mediados del siglo XIX, habían empezado a escribirse y extenderse por varios países los libros especialmente pensados y escritos para la etapa escolar, aunque siempre dando por descontado que su función principal era la instrucción moral” (Colomer, 2005, pp.15-16), dando así lugar, como avance de progreso, a la Institución Escolar que “debía desarrollar y dirigir los sentimientos, transmitir ideas y encaminar la inteligencia; producir y arraigar hábitos morales, intelectuales y físicos” (Ospina, 1990, citado por Álvarez, 1995). En este marco, los libros de lectura pensados – catecismos, poemas, cuentos, fábulas–, tenían como propósito la formación de la moral y la conciencia que iban en pro de un ciudadano católico, obediente y de buenas costumbres, propio de

las clases de una cultura ilustrada; ejemplo de ello, es el texto *El Alcohólico y la Conciencia*, aprobado e incorporado en el Diario Oficial Colombiano de 1905, para formación en primaria y secundaria con fines de adoctrinamiento moral (Ver anexo 01).

En segundo lugar y siguiendo el ejemplo de los países del Norte, para la constitución de un proyecto civilizador que tendiera a un proceso de industrialización (Cfr. Álvarez, 1995), Colombia consideró a la instrucción como uno de los procesos más importantes que convocó a las administraciones Liberal y Conservadora a escolarizar a la población, conformando relatos de nación distintos dependiendo de quién detentaba el poder. Es así, como la política educativa estuvo dirigida por la administración Conservadora mediante la Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública. Esta Ley fue reglamentada con el Decreto 491 de 1904, que ratificó la Constitución de 1886, además de la Ley General de Educación de 1892, estableciendo las bases del sistema educativo del país por los primeros 30 años. Allí se tenía como objetivo central orientar la educación al desarrollo de la industrialización, por ello, a partir de la Ley 39, la instrucción pública se dividió en primaria, secundaria, industrial y profesional y se encargó la enseñanza de los textos producidos a personal cualificado, así lo legisla el Decreto 491 en el Capítulo VIII, Artículo 72:

Con el fin de que la instrucción primaria sea en lo posible uniforme en toda la República, que sea netamente nacional y se dé en consonancia con las necesidades y conveniencias de la República, los textos serán designados por el Gobierno, quien para ello hará que una Junta de pedagogos distinguidos, que el mismo Gobierno designará, forme los programas de la enseñanza en las escuelas públicas. Aprobados que sean tales programas por el Ministro, se insertarán en el Diario Oficial, a fin de que, dentro del plazo que se señale, se presenten al Ministerio de Instrucción Pública los textos que, en desarrollo de tales programas, presenten los autores que acepten el concurso abierto al efecto. Los textos que se reciban en el Ministerio serán apreciados por un Jurado calificador, y los que éste indique se adoptarán para la enseñanza en los establecimientos públicos de instrucción primaria y secundaria (Decreto 491, 1904).

Asimismo, al presentarse la división por niveles, se fijan algunas consideraciones sobre la separación entre niñas y niños en instituciones diferentes, las características de la escuela rural y la escuela urbana, el énfasis en la instrucción religiosa, y, el plan de estudios que debía enseñarse en cada una de estas escuelas. Dicho plan de estudios muestra a “la lectura” entre las materias principales y describe el tipo de trabajo que debía realizarse según cada grado escolar:

Primer año: Lectura mecánica y corriente. La enseñanza de esta materia en este primer año de estudios se hará en combinación con la escritura, empleando para ello el método del sonido y el silabeo, y se harán ejercicios ortológicos que se deducirán, primero de las lecciones objetivas con que se da desarrollo a esta materia, y luego del libro de lectura. (...) Segundo año: Lectura corriente con

ejercicios puramente gramaticales y ortográficos, sacados del libro de lectura y verificados con especialidad en el tablero. (...) Tercer año: Lectura ideológica en prosa, y aprendizaje de memoria de pequeños trozos literarios de esta misma especie. En esta clase de lectura se harán ejercicios gramaticales y ortográficos en el libro, haciendo que los alumnos distingan el sustantivo, el adjetivo y el verbo y determinen sus principales propiedades y accidentes. (...) Cuarto año: Lectura ideológica en prosa y en verso, y aprendizaje de memoria de trozos escogidos de las dos especies mencionadas. En esta clase de lectura se harán ejercicios gramaticales y ortográficos, haciendo que los niños distingan prácticamente las partes de la oración, y determinen sus propiedades y los accidentes de las partes variables. (...) Quinto año: Lectura estética, en prosa y en verso, y aprendizaje de memoria de composiciones literarias. (...) Sexto año: Lectura estética en prosa y en verso, y aprendizaje de memoria de composiciones literarias (Artículo 69, Decreto 491 de 1904).

En tercer lugar, se puede observar que el objetivo principal obedece a la necesidad de aprender a leer y a escribir en términos de decodificación y de dominio de la Gramática, a través de la enunciación y memorización de obras literarias, y también, como medio para la transmisión de instrucciones morales, así: “en el mejor de los casos, se trataba de “páginas bellas” para modelar el gusto e imitar en los ejercicios de producción; poemas y fragmentos para memorizar y compartir como referentes de la colectividad cultural o nacional, y fabulas y cuentos morales breves para educar en valores y conductas” (Colomer, 2005, p.18). Para lograr este objetivo fueron utilizados algunas cartillas de enseñanza que dan cuenta de una línea metodológica perpetuada por varios años, la cual está en consonancia con los objetivos de aprendizaje que el Decreto 491 de 1904 señala; algunos son¹:

(1900) La citolegia: nuevo método de lectura practica sin deletrear para uso de las escuelas primarias. Ed. Conforme a la nueva ortografía/de la Academia Española. Con reflexiones morales y conocimientos útiles.

(1900) Silabario practico: enseñanza fácil, pronta y recreativa, apropiado para el uso de las familias. Merino, Juan P.

(1900) Cartilla Mágica: (1º y 2º año de lectura). 1ª edición. Bernal Pinzón, Carmen.

(1900) Nueva cartilla Charry: enseñanza simultánea de lectura y escritura. 9ª edición. Charry, Justo V.

(1904) La citolegia: nuevo método de lectura practica sin deletrear para uso de las escuelas primarias. 33ª edición. Conforme a la nueva ortografía de la Academia Española, aum. Con reflexiones morales y conocimientos útiles.

(1908) Libro de lectura para escuelas y colegios. Camacho R., José M.

(1908) Libro de lectura. Numero 1º. Moreno R., Faustino.

(1910) Nuestra patria: libro de lectura para la educación nacional. 8ª edición. Bunge, C.O.

(1912) Libros de lectura: libro 3. La escuela Colombiana. Restrepo Mejía, Martín.

(1913) El lector colombiano: libro de lectura ideológica para el uso de las escuelas de la República.

(1917) Citolegia citográfica por la cual se enseña rápidamente a leer y a escribir. Libro primero de lectura. Restrepo Mejía, Martín.

(1949) Nuevo lector colombiano. 22ª edición. Cortázar, Roberto.

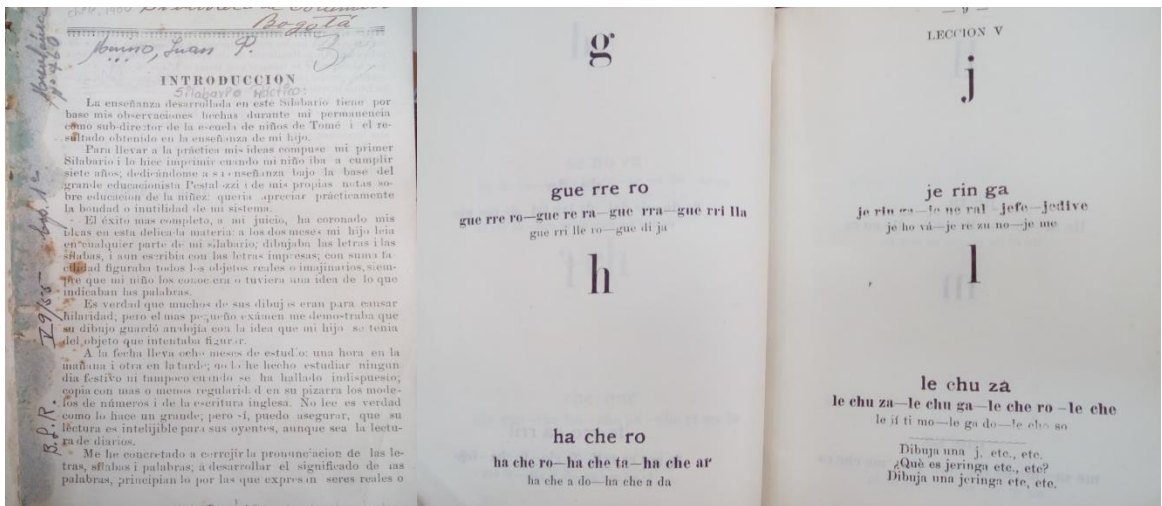
(1951) Cartilla Charry: enseñanza de lectura y escritura. 2ª edición. Charry, Justo V.

¹ El reporte sobre los textos es producto de una búsqueda en el inventario de libros de la Biblioteca Nacional de Colombia.

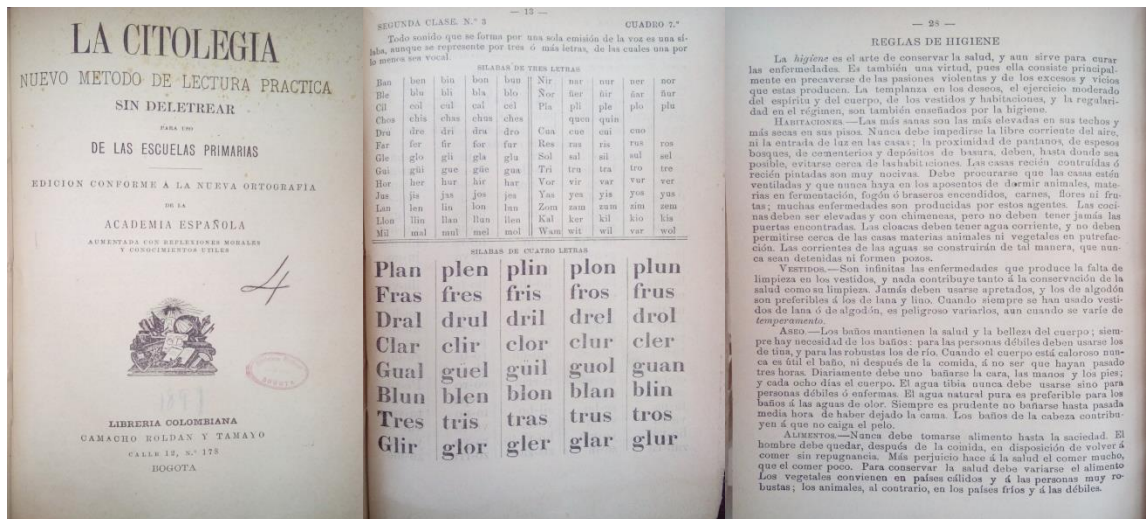
(1951) Cartilla Charry: enseñanza de lectura y escritura. 2ª edición. Charry, Justo V.



(1900) Silabario practico: enseñanza fácil, pronta y recreativa, apropiado para el uso de las familias. Merino, Juan P.



(1904) La citolegia: nuevo método de lectura practica sin deletrear para uso de las escuelas primarias. 33ª edición. Conforme a la nueva ortografía de la Academia Española, aum. Con reflexiones morales y conocimientos útiles.



El conocimiento de la existencia de los anteriores textos, muestra efectivamente que para el Gobierno Nacional era necesario e importante el proyecto civilizador, pues el análisis alrededor de la configuración de la escuela colombiana, inició su camino en el marco de “limpiar” la suciedad de la población, esto era, acabar con la existencia de malos hábitos, la mendicidad y falta de patriotismo, excusas de gran peso para que la educación se hiciera cargo de este trabajo y ayudara a la transformación de la población (Cfr. Álvarez, 1995). En ese sentido, la figura del maestro, las asignaturas que se debían enseñar, la disposición del tiempo y el espacio, y, otros componentes que fueron adhiriéndose a este proyecto civilizador, coexistieron con el pensamiento político nacional. En ese orden, la idea de lectura literaria, como la consideramos en este trabajo, no cabía en el proyecto de educación patriótica, dado que, de acuerdo a Colomer, la literatura tenía como función la formación de la moral y la conciencia, la conformación de un relato de nación, la construcción de identidad y la enseñanza lingüística, sin embargo, “que la literatura tuviera encomendadas todas estas funciones no significa (...) que los alumnos se hubieran dedicado a leer obras literarias en las aulas ni que la literatura leída fuera adecuada a sus capacidades e intereses” (Colomer. 2005, p.15).

En último lugar, no se puede pasar por alto los acontecimientos que dieron paso a nuevos ideales de nación, puesto que,

En la segunda mitad del siglo XX, las sociedades occidentales sufrieron importantes transformaciones que dieron lugar a las sociedades posindustriales que hoy conocemos. Lógicamente, estas nuevas sociedades empezaron a redefinir globalmente la formación que esperaban que la escuela ofreciese a sus ciudadanos en ese contexto (...) [dando fuerza a] la idea de que la constitución de un sistema educativo obligatorio actuaría como un poderoso agente de culturalización y democratización social (Colomer, 2005, p.23).

Este fenómeno en Colombia puede verse reflejado desde los años 70 con el proceso de mundialización de la educación (Cfr. García, N. & Rojas, S. 2015), y se profundiza en la última década del siglo XX con la proclamación de una nueva Constitución Política (1991), que remplazará la vigente (1886). Un hecho destacable que pretendió modernizar el estado y separarlo de la iglesia como institución en la búsqueda de una sociedad democrática y justa que garantizara el orden político, económico y social. De acuerdo a ello en el Artículo 67 se establece que,

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento (...) La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Constitución Política de Colombia, 1991).

En consecuencia, también se reforma la legislación educativa y se elabora la actual Ley General de Educación 115 del 8 de febrero de 1994, reglamentada por el Decreto 1860 del mismo año, con el fin de lograr una construcción de nación que se ajustara a las realidades políticas, las necesidades sociales, culturales y económicas del país. Con todo esto, la escuela empieza a dar un giro, pues estamos ante un nuevo escenario con mayor acceso a la educación, dado que,

Al surgir un nuevo contexto de enseñanza, la escuela empezó a cambiar sus objetivos y el uso didáctico de los libros. Se dio por terminada la hegemonía literaria en la enseñanza lingüística; se diversificaron los materiales escolares –divididos hasta entonces en libros de texto y libros de lectura–, incorporando la lectura de diversos escritos sociales (periódicos, publicidad, libros informativos, etc.) (Colomer, 2005, p.28).

Todo lo anterior corrobora, que las prácticas de lectura literaria a través del tiempo han encarnado en ideales y objetivos de nación, por esto cabe cuestionarse sobre el sentido de estas prácticas en la escuela, si persisten en la enseñanza de la lectura o si tienen como fin la formación de lectores críticos, dado que hoy existen mayores posibilidades de acceso a los textos literarios con el aumento de bibliotecas, la creación de nuevos soportes mediáticos para la lectura y las diferentes perspectivas sobre la lectura literaria que ofrece el MEN reflejadas en las actuales legislaciones de la política educativa.

1.3. Literatura y lectura literaria en la política educativa

La revisión que hacemos en la política pública se enmarca a partir de cuatro documentos en los que circulan discursos oficiales sobre la lectura literaria: los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (LCLC), Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (EBCL), los recientes, Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje (DBAL) y el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), proyecto estratégico para la mejora de la calidad educativa. Esto nos conduce en el presente apartado, a hacer un ejercicio que describa los aspectos relevantes de cada uno de los discursos mencionados, con el fin de ampliar el horizonte reflexivo de la educación literaria en Colombia.

En primera medida, es necesario ubicar este discurso oficial en un marco más amplio referido a la Constitución Política de Colombia de 1991, que señala en la primera parte del Artículo 67 que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la

cultura”. Esto quiere decir, que el término educación representa una función social privilegiada para el desarrollo cognitivo y cultural de los ciudadanos. En ese sentido, la Ley General de Educación 115 de 1994, en el Artículo 5, atendiendo a la Constitución Política de Colombia, enumera trece fines de la educación, que en conjunto promueven el libre desarrollo de la personalidad, la capacidad para la convivencia y el desarrollo en la actitud crítica propositiva que aporte al progreso social; es decir, que se articulan estos fines a la función social que el Estado concibe de la educación. Vale aquí aclarar, que las precisiones sobre la concepción de “educación” en la ley, es significativo en la medida en que se logre establecer el lugar que ocupa la lectura literaria dentro del marco legislativo nacional. Ello, teniendo en cuenta que los documentos oficiales que se van a describir a continuación, son la expresión de cómo esa función social de la educación proyecta ciertas prácticas pedagógicas y sociales que contribuyan al desarrollo cognitivo y cultural de los ciudadanos, esto es, vislumbrar lo que pretenden conseguir con la literatura y comprender los aportes que desde la lectura literaria se hacen para la consecución de los fines de la educación.

1.3.1. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

En ese orden de ideas, en primera instancia hay que indicar que en cumplimiento del artículo 78 de la Ley General de Educación, el Ministerio de Educación Nacional con apoyo de la comunidad educativa creó y expidió para los docentes del país los Lineamientos Curriculares como orientación epistemológica, pedagógica y curricular, con el ánimo de fortalecer el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales. Con respecto a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (en adelante LCLC), publicados en 1998, encontramos que refieren la relación entre literatura y educación como esencial para la formación de un lector crítico. Allí también, se define la concepción de lenguaje y se proponen cinco ejes para pensar propuestas curriculares. En la relación de la literatura con la educación el profesor Fabio Jurado Valencia (autor de ese apartado) menciona la concepción de educación que Alfonso Reyes plantea como teórico de la literatura, bajo el título *“Educación: una escuela para la formación del ciudadano”*, allí Jurado reivindicando a Reyes sostiene:

Quiere hacer un balance sobre la educación y dentro de ella el estado en que se encuentran las ciencias y las artes, [por eso] cuestiona la imitación europea, la crisis de identidad y de compromiso con un proyecto educativo genuino, acorde con las condiciones socio-culturales del país, [pues] saber leer y saber escuchar es el principio esencial para continuar con el desprendimiento paulatino de la figura del maestro. [Además, recalca que] cuando los estudiantes logran hacer una charla sobre los

textos que leen entonces pueden llevar a cabo la escritura, [esto significa que] la lengua se aprende desde la interacción, en la necesidad de uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos (pp.16-20).

Lo que plantea Reyes es el desarrollo de la competencia comunicativa en la formación de los estudiantes, con el propósito de que el acercamiento a los libros haga parte de una formación ciudadana para la tolerancia y la construcción de una sociedad mejor, donde esos sujetos sean ciudadanos lectores.

Siguiendo con la relación entre literatura y educación, Jurado trae también el planteamiento de Juan José Arreola bajo el título *“Por una educación autodidacta”*, en resumen sostiene que Arreola:

Quisiera de las instituciones educativas: un lugar para el discernimiento, para la exteriorización escrita de los imaginarios surgidos de la lectura y para la inserción en la vida práctica y social de aquello que se ha aprendido, [piensa] que si los libros no sirven para comprender el mundo y para repensar y enfrentar los problemas cotidianos y prácticos, entonces los libros son cosas inútiles, como también es inútil haber pasado más de veinte años calentando bancos en la escolaridad (p.22).

De acuerdo con Arreola, el papel de los libros en la educación, y también la literatura, consiste en la autoformación, en tanto la lectura ayuda a la reflexión sobre la vida de los seres humanos en función de la convivencia, y también sirve para ampliar la mirada del mundo, logrando entender y afrontar las dificultades que se presentan. Otro planteamiento central que se expone allí, es el de Ernesto Sábato, titulado *“Menos información y más espíritu crítico en la escuela”*, quien considera que “la educación se convirtió simplemente en un deber, no se puede pretender “enseñar” literatura, ni se puede aprenderla, a partir de listados de nombres y taxonomías periodizantes; no es posible la recepción, es decir, si no hay lectura de las obras mismas” (pp. 24-25).

Se entiende entonces, que para que se consolide el pensamiento crítico del mundo es necesario asumir el compromiso con la lectura completa de las obras y no con fragmentos o listados de memoria sobre autores y movimientos literarios. Además, se requiere la experiencia directa con la literatura, porque es de esta manera que surge el pensar minuciosamente sobre sí mismos, sobre el mundo y sobre los otros. Finalmente, en la relación entre literatura y educación, el profesor Fabio Jurado señala en los LCLC como último planteamiento el de Ortega y Gasset denominado *“Cómo el estudiante deja de ser estudiante”* y a propósito indica que:

La falsedad de estudiar consiste en que no se puede desear lo que todavía no existe, (...) Al igual que ocurre con los textos, solo en la medida en que se desentrañen sus sentidos y sean objeto de permanente cotejación, la ciencia es ciencia porque siempre hay alguien que busca respuestas a un problema. (...) [Entonces] cómo hacer para que el estudiante viva la necesidad auténtica de indagar y de preguntarse por ciertos fenómenos del entorno (pp. 26-27).

Ortega y Gasset contempla dos asuntos claves para la lectura literaria: uno, es que no existe un deseo innato que conduzca a apasionarse por la literatura, entonces la pregunta es cómo hacer para que los estudiantes deseen, qué tipo de estrategias pedagógicas se pueden adelantar para sembrar, contagiar, incitar el gusto por la literatura, estos cuestionamientos corresponden a la reflexión por el tipo de trabajo que se puede desarrollar sobre la lectura literaria en el aula; y dos, es que definitivamente se lee a la luz de unos propósitos, en busca de algo. Al afirmar lo anterior, sitúa la figura del docente como el sujeto que promueve espacios en el aula para acercar a los estudiantes a la literatura y provocar el deseo de leer.

Otro punto relevante de los LCLC, es la concepción de lenguaje que asume desde el componente de la comunicación y el de la significación. No basta simplemente con una perspectiva comunicativa, sino también se apunta a la construcción de la significación, en tanto constantemente las personas otorgan sentido a los signos, lo que quiere decir que “tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes” (p.47). Tal orientación hacia la significación busca desarrollar siete competencias dentro de las cuales se encuentra la *competencia literaria*, la cual es “entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas” (p.51). De acuerdo con esto, el punto de análisis sobre la concepción del lenguaje es relevante para la literatura puesto que le concede lugar a la capacidad simbólica de los seres humanos y el valor que el lenguaje estético tiene allí para los sujetos en su vínculo con los saberes, la cultura y la construcción discursiva y significativa del mundo.

Teniendo como soporte teórico la relación entre literatura y educación de Reyes, Arreola, Sábato y Ortega y Gasset, así como también la conceptualización de lenguaje, los LCLC proponen finalmente cinco ejes para pensar las propuestas curriculares: el primero, referido a *los procesos de construcción de sistemas de significación*, el segundo a *los procesos de interpretación y producción de textos*; el tercero referido a *los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura*; el cuarto referido a *los*

principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación, y, por último, el referido a *los procesos de desarrollo del pensamiento*. Aquí, finalmente se llega al asunto de examinar las orientaciones para los docentes sobre el trabajo con la literatura en el aula, por eso el eje focal es el tercero: eje que atañe a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje y al papel de la literatura. Este eje menciona tres aspectos fundamentales del estudio de la literatura, estos son: a) la literatura como representación de la cultura y suscitación de lo estético; b) la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes; y, c) la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras.

Al respecto, los LCLC mencionan el tipo de prácticas que se llevan a cabo en el aula con la literatura, entre ellas, el estudio historicista y las categorías de las obras, o, los recursos semánticos, sonoros y gramaticales con las mismas, lo que conduce a preguntarse por el “qué hacer con los textos en el aula” (p.81). Evidentemente, emerge la reflexión por la práctica docente y su compromiso profesional en la formación de lectores, pues inquietarse por los modos de su quehacer es cuestionar los alcances que pueden lograr, qué propósitos busca el docente cuando lleva un texto literario al aula, cuáles son los modos de leer que promueve, qué sentido tiene leer fragmentos de una obra y qué sentidos tiene la lectura completa de la misma, en suma pensar estrategias partiendo de la premisa de que “lo más fundamental es la lectura de las obras mismas, porque se conoce literatura sólo leyendo las obras, de manera completa y no resumida ni fragmentada” (p.88). Por lo tanto, la competencia literaria del docente, es decir, el conocimiento y experiencia de lectura de las obras literarias, es fundamental para promover el estudio de la literatura en el aula “como experiencia de lectura y desarrollo de la argumentación crítica” (p.86) en los estudiantes y sobre todo para dirigir su trabajo en consonancia a la propuesta de formar lectores críticos que propone los LCLC.

Hasta aquí, los LCLC proporcionan una mirada sobre el papel de la literatura en la educación, al afirmar que la competencia comunicativa, el hábito de lectura, la reflexión sobre la vida, la capacidad de interactuar con otros seres humanos, el fortalecimiento de la enciclopedia cultural y la formación de un lector crítico, es posible a través del acercamiento real a la literatura, y se enriquece cuando el docente se ha iniciado en el camino de la lectura literaria, pues esto le proporciona criterios más firmes a la hora de seleccionar las obras que apunten al desarrollo de dichos propósitos. Puede observarse también que los LCLC condensan una mirada teórica y pedagógica sólida para el estudio

de la literatura en las aulas escolares, pero también, surge la inquietud por saber si estos lineamientos son considerados realmente por los docentes, hoy día, para el ejercicio de sus prácticas pedagógicas, es decir, ¿se estará leyendo literatura bajo la perspectiva que ofrecen estos lineamientos?

1.3.2. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

Otra de las producciones oficiales que hace parte del panorama de la política educativa, son Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (EBCL), publicados en 2006, según el Ministerio de Educación Nacional, como “guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden” (p.4). Estos remiten, específicamente, a poner en práctica lo que se sabe de acuerdo al grado de desarrollo en que se encuentre el estudiante, pues no es suficiente con saber. Así, los estándares son criterios sobre los cuales es posible evaluar los aprendizajes escolares, y en ese sentido, definen también la ruta de la enseñanza y lo que debe saber-hacer –muchas veces en contravía de una política vigente sobre autonomía curricular y que está definida en los LCLC– los estudiantes de acuerdo al grado escolar. En ese sentido, destacamos la postura pedagógica en torno a la literatura y algunos estándares que tocan el componente literario por grados escolares. Con respecto a lo anterior, los EBCL asumen la literatura desde una postura pedagógica cuyo objetivo consiste en:

La necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje (p25).

Esta perspectiva comparte la idea sobre la lectura literaria, que hasta aquí, se ha tratado de mostrar, y es la posibilidad de ampliar la visión del mundo, conseguir el desarrollo del pensamiento y fortalecer el proceso formativo a través de la experiencia de lectura, donde el gusto por la literatura, la interpretación, la construcción de sentidos y la habilidad para leer más allá del nivel literal, se presentan como características propias de un lector.

Observando, por ejemplo, los criterios, que hacen parte del factor de literatura en los grados escolares:

De primero a tercero: comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica (...) de cuarto a quinto: elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto (...) de sexto a séptimo: comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa (...) de octavo a noveno: determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente (...) y de décimo a undécimo: analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal (pp. 33-40).

Se puede decir que, aunque el intento por una postura pedagógica fuerte de la literatura en la formación del estudiante, los criterios apuntan todavía al nivel literal y descriptivo de la literatura, luego oponen una visión distinta a la perfilada en los LCLC. No se trata de omitir el estudio de los géneros literarios, o diferenciar las distintas manifestaciones literarias, sino además de ello, incrementar en el ejercicio práctico de la lectura como medio discursivo y propositivo del pensamiento, esto, es prácticamente el ajuste que debería hacerse en los EBCL, dado que como documento oficial, tiene suma relevancia para el quehacer docente, y más, cuando este documento puntualiza las competencias que se demandan en las pruebas de evaluación masivas en las que se insiste en la comprensión crítica de los textos.

1.3.3. Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje

Otro documento oficial que no puede escapar a este panorama político del lugar de la literatura en la educación colombiana son los recientes Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje publicados por el MEN en 2015 y difundidos mediante una cartilla a padres y madres de familia de todo el país definidos como:

El conjunto de saberes y habilidades fundamentales que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, de primero a once, y en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. (...) [Se pretende] que todo niño y joven, a lo largo y ancho del país, tenga garantizado su derecho de acceder a lo que es básico y fundamental en términos de aprendizaje (p.3).

Además de lo anterior, orientar las prácticas escolares de la comunidad académica. Para comprender el asunto que corresponde, la literatura, a continuación algunos derechos que se mencionan respecto al área de Lenguaje:

Grado 1º: identifica los sonidos que corresponden a las letras del alfabeto, identifica letras, palabras y oraciones, reconoce que las oraciones habladas y escritas están hechas de palabras separadas (...) grado 2º: lee en voz alta, con fluidez (dicción y velocidad) y con la entonación adecuada según el mensaje del

texto, reconoce la estructura de un texto y lo cuenta con sus propias palabras siguiendo la secuencia de la historia; [y de esa misma manera se sigue configurando más derechos que tienen que ver con asuntos formales del lenguaje como los de] grado 11^o: establece relaciones entre obras literarias y otras manifestaciones artísticas (pp. 11-47).

En este documento, hay todavía más aprendizajes que se mantienen en una concepción netamente decodificadora y mecanicista de la lectura y la escritura, y si esta es la visión de lectura y escritura, cómo pues entender el lugar de la literatura, sino básicamente en el análisis formal de la producción literaria. En efecto, hay un retroceso hacia enfoques que creíamos superados, se desconoce el trabajo de investigación pedagógica desarrollado por docentes e investigadores como Fabio Jurado, Fernando Vásquez y el trabajo pedagógico en aula de experiencias como las seleccionadas en nuestro corpus de análisis, dado que las formas escolares de la lectura literaria adquieren nuevamente el carácter descriptivo de las generalidades de la literatura, y no se logra dar el paso hacia la experiencia literaria en profundidad. Es posible apreciar cómo el discurso sobre la literatura en los espacios académicos, que ofrecen los documentos oficiales, presenta tensiones frente a la manera de asumir el trabajo específico en el aula; puesto que, revisando tanto Lineamientos como Estándares, el discurso conserva ciertas relaciones, pero los Derechos Básicos de Aprendizaje apuntan de cierta manera en otra dirección sobre la concepción del lenguaje y por supuesto de la lectura literaria.

1.3.4. Plan Nacional de Lectura y Escritura

En paralelo a toda esta legislación contradictoria que opera hoy alternadamente en la política educativa, encontramos también el denominado Plan Nacional de Lectura y Escritura² (PNLE) *Leer es mi cuento*, implementado desde el año 2011, como proyecto nacional masivo de trabajo pedagógico y formativo, para garantizar a los niños y jóvenes el acceso a la cultura escrita y la formación de lectores y escritores. Este PNLE tiene como propósito:

Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos.

² La información sobre el Plan Nacional de Lectura y Escritura es tomada directamente desde la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325387.html>

En este sentido, se retoma lo planteado en el Plan Decenal de Educación (2006-2016): "Fomentar y garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno".

Para llevar a cabo lo anterior, el PNLE integra cinco componentes transversales para su desarrollo y consecución del objetivo general. El primer componente, la *entrega de materiales de lectura y escritura*, a través de la *Colección semilla*, que busca fomentar la biblioteca escolar para la formación de lectores y escritores, con alrededor de 270 obras para cada institución. El segundo componente es el *fortalecimiento de la escuela y la biblioteca escolar* mediante el apoyo técnico a las Secretarías de Educación, para la generación de dinámicas que inviten a la práctica de la lectura y la escritura. El tercer componente es la *formación a mediadores de lectura y escritura*, los cuales pueden ser profesores, padres de familia o estudiantes que reciben capacitación para extender las prácticas de lectura y escritura en los espacios escolares y extraescolares. El cuarto componente, la *comunicación y movilización*, que consiste en hacer extensiva a la ciudadanía la importancia de la lectura y la escritura en la cotidianidad para el conocimiento e intercambio de información, ejemplo de ello es la propuesta tecnológica y cultural que hace en conjunto con el Ministerio de Cultura, por medio de la página web *Maguaré*³, que consiste en una experiencia interactiva que propone juegos con el lenguaje por medio de distintas actividades: canciones, creación de cuentos, trabalenguas, imágenes, entre otras. Por último, el quinto componente denominado *seguimiento y evaluación*, en el que se realiza un examen frecuente sobre las actividades y programas que cada uno de los anteriores ejercicios transversales lleva a cabo, con el fin de hacer los ajustes necesarios.

A propósito de este PNLE, resaltamos el primer componente, la *entrega de materiales de lectura y escritura* a través de la *Colección semilla*, como ejercicio clave para el acceso y acercamiento entre la comunidad académica y los textos. En ese sentido, el MEN menciona⁴, que entre el año 2011 y el año 2014 entregó 20.600 colecciones semilla a instituciones educativas⁵ en todo el país con el objetivo de proporcionar “materiales de lectura, de excelente calidad editorial y de contenidos, garantizando así que la biblioteca escolar, el aula y el hogar, se conviertan en lugares de aprendizaje cercanos a la realidad e intereses de los niños y jóvenes del país”. Junto con esta colección, entregó

³ Cfr. En línea: maguare.gov.co (Recuperado el 31 de marzo de 2016)

⁴ Cfr. En línea: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-326194.html> (Recuperado el 17 de abril de 2016)

⁵ Lista a nivel nacional de colegios que han recibido la *Colección Semilla*. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-326194_colecciones.pdf (Recuperado el 17 de abril de 2016)

en el año 2014 un cuadernillo denominado *Colección Semilla. Libros para sembrar y cosechar bibliotecas escolares, Catálogo*⁶, donde detalla cómo está compuesta la colección, reseña brevemente cada texto de la misma y describe aspectos necesarios para crear, fortalecer y hacer uso de la biblioteca escolar. De manera muy general, podemos enunciar que en este catálogo se identifican libros de consulta – diccionarios, enciclopedias y atlas; libros informativos –que incluyen documentales, imágenes y guías de temas para todas las áreas–; y libros de literatura –libros álbum, cuentos, historietas, mitos y leyendas, novelas, poesía y teatro. Entre las sugerencias para la biblioteca escolar señala la importancia de reservar un lugar, delegar a una persona, organizar la colección en la estantería, diseñar fichas de préstamo y generar estrategias pedagógicas para su uso.

Como puede verse, la difusión de la *Colección Semilla* ha sido bastante amplia y los esfuerzos para aconsejar sobre su uso también, frente a ello nos preguntamos por el impacto que ha tenido esta colección en las instituciones, es cierto que el MEN en sus publicaciones habla sobre todo el proceso de entrega y difusión de los textos, sin embargo, sería adecuado completar dichas publicaciones con el trabajo de las instituciones respecto a los textos que reciben, pues, no basta sólo con que el MEN entregue los textos, hace falta que los docentes y las instituciones educativas reconozcan su responsabilidad y su autonomía para actuar y movilizar el material. Dado que, los beneficios de leer literatura en el aula surgen cuando los docentes proponen estrategias pedagógicas para su encuentro y para enriquecer la formación de sus estudiantes, aquí, se descubre la importancia de que los docentes sistematicen sus experiencias, trabajen en pro de su divulgación e inviten a más docentes a protagonizar iniciativas pedagógicas para la formación de lectores.

Finalmente, el panorama esbozado respecto a la lectura literaria en la política educativa colombiana, ofrece, a partir de las consideraciones de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje y el Plan Nacional de Lectura y Escritura, un horizonte de acción y reflexión, teórica y metodológica, para el docente que quiera iniciar, o se encuentre haciendo un trabajo pedagógico en torno a la lectura literaria en la escuela. Antes de continuar con esta idea, cabe decir que como es evidente, el tema de la lectura literaria, y la lectura en general, por lo menos en la manera como aparece en los documentos de la política educativa que se revisaron, es un asunto que

⁶ Cfr. En línea: http://isaacs.mineducacion.gov.co/Act_Cat_Semilla/pdf/Catalogo_ColSemilla_2014.pdf (Recuperado el 17 de abril de 2016)

está relegado al área de lengua castellana. Pese a que los documentos conciben la lectura como eje principal en la educación de las personas y la formación de ciudadanía, y el Ministerio de Educación Nacional, a través de la *Colección Semilla* ha entregado libros para diferentes áreas del conocimiento — matemáticas, filosofía, ciencias sociales, artes, entre otras—, no es posible observar, de manera explícita o evidente el lugar de la formación en lectura y escritura, o mejor, sería interesante comprender si existe una articulación entre la formación en las áreas y la formación de lectores. En síntesis, este apartado deja ver desde el lugar del discurso pedagógico oficial, que se supone incide en las prácticas de lectura literaria en la escuela, la perspectiva política que comporta una concepción sobre educación, lectura y literatura en la formación de los ciudadanos. Sin embargo, es preciso contemplar el otro lugar, el de las prácticas en el aula, lugar donde se materializa a través de la mediación pedagógica de los maestros, la formación de los estudiantes como lectores.

CAPÍTULO II: EDUCACIÓN LITERARIA EN LA ESCUELA

En este capítulo se encuentra, en primer lugar, un apartado referido a leer literatura en la escuela, en donde se exponen una serie de tensiones que han ocurrido al llevar el discurso literario a la escuela. Para este propósito se retoma como principal fuente a Teresa Colomer y su obra *Andar entre libros* (2005). En un segundo lugar, se encuentra el apartado referido a la relación entre lector y texto, donde se develan algunas dudas sobre quién es el lector, ¿quizá el activador del texto o el receptor de un lenguaje escrito?, y también se puede establecer si ¿el texto está conformado por una serie de enunciados que siempre emiten el mismo mensaje? Para resolver estas inquietudes se retoman, principalmente, planteamientos de Louis Rosenblat y su obra *La Literatura como Exploración* (2002), en la cual se desarrolla la Teoría de la Transacción, referida a la relación entre texto-lector. Otro de los documentos que permiten ampliar y entender este panorama son los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), en los que se postulan unas concepciones pedagógicas para la formación de lectores y unas estrategias específicas para promover el encuentro entre lectores y textos. Además, retomamos algunos postulados del Psicolingüista Frank Smith (1997) y el filósofo, pedagogo, Estanislao Zuleta (1982). Por último, se esboza un apartado referido a la educación literaria y práctica docente, en donde se resuelven preguntas como: ¿Qué lugar tiene la literatura en la formación? ¿Qué propósitos pedagógicos tiene la literatura? ¿Qué se debe conocer y saber hacer, para poder desenvolverse de una manera adecuada en los diferentes contextos comunicativos de la vida personal y social? Esto a través de la conceptualización de educación literaria y la descripción de algunas ideas y estrategias que los docentes pueden tener en cuenta al realizar prácticas de lectura literaria en la escuela.

2.1. Leer literatura en la escuela

Con este título se pretende volver a escuchar a una autora que ha trabajado sobre el tema ampliamente, lo cual permite hacer un ejercicio de reflexión cuidadosa sobre lo que significa el leer literatura en la escuela, para introducir el análisis de la formación del ser humano con la literatura. Esta autora es Teresa Colomer, especialista en literatura infantil y juvenil, quien en su obra *Andar entre libros* (2005), expone distintas tensiones sobre la lectura literaria y propone mejorar el trabajo conjunto entre los libros y los docentes, con el fin de crear un hábito de lectura que permita a los niños y jóvenes una mejor comprensión de mundo, el despertar el gusto literario y el adquirir compromiso en la construcción de una realidad, tanto individual como social.

Desde el campo educativo, es interesante dirigir la mirada al lugar de la literatura en el contexto escolar, puesto que este es un espacio institucionalizado para la educación, en donde se construyen nociones sobre la vida, la condición humana y la realidad natural, cultural y social. De esta manera, la literatura no es ajena a la educación de los seres humanos, y tampoco está exenta de la escuela, dado que es precisamente esta la que se encarga de la educación literaria de niños y jóvenes (Cfr. Colomer, 2005). Por esto, se ha de reconsiderar la escuela como lugar sensible de los cambios sociales, y como escenario primordial para la circulación del conocimiento, mediante las distintas prácticas que requieren a la pedagogía como saber específico⁷ que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza y los interioriza como parte de una cultura. En este sentido, la literatura resulta educativa en la relación que puede establecerse en el marco de la escuela al aportar a la transformación y formación de los sujetos, tal como sucede con las experiencias de la vida misma, que de alguna manera, hacen que como personas no se vuelva a ser el mismo. Por este motivo, es preciso que se reflexione sobre la huella que ha dejado la literatura en tantas horas de clase, dado que como fuente de goce estético, de sensibilización y de conocimiento hace parte inevitable en la construcción social del individuo.

Como primera tensión, vale la pena recordar que la literatura ha tenido desde sus orígenes funciones extraliterarias, ligadas a diversos aspectos (mencionados en el título 1.2.). Esto ha conllevado la lectura de fragmentos de obras guiadas por el profesor, como medio para lograr los propósitos de enseñanza; lo cual ha generado un aumento de lectores ocasionales y una disminución notable de lectores frecuentes (Colomer, 2005), que olvidan que la literatura, además de tener relación con libros y discursos legítimos, tiene que ver también con la vida de los seres humanos que resisten, desean, simbolizan, sueñan y sufren (Álvarez, Rodas & Piedrahíta, 2005, p.47). Entonces, las prácticas de lectura literaria emergen en consonancia con ideales e intereses que no corresponden a la formación integral de las personas, lo que causa la necesidad de replantear el fin de la educación literaria, tal como lo menciona Colomer, cuando ratifica que,

El objetivo de la educación literaria es, en primer lugar el de contribuir a la *formación de la persona* (...), en segundo lugar la confrontación entre distintos textos literarios ofrece a los alumnos la ocasión de

⁷ Seguimos aquí los planteamientos de Olga Lucía Zuluaga, para quien “la pedagogía está conformada por un conjunto de nociones y prácticas que hablan del conocimiento, del hombre, del lenguaje, de la enseñanza, de la escuela y del maestro”, tal como lo señala el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (Zuluaga, et al., 2003, p.36)

enfrentar la *diversidad social y cultural* (...) y en tercer lugar, la enseñanza de la literatura puede reformular la antigua justificación sobre su idoneidad en la *formación lingüística* (pp.38-39).

Es así, como surge en la escuela la necesidad de buscar un nuevo modelo de enseñanza literaria, en donde el objetivo primordial sea formar estudiantes, cuyas competencias literarias se desarrollen en función de ampliar la interpretación del mundo que los rodea, teniendo en cuenta que la escuela más que enseñar literatura debe enseñar a leer literatura (Colomer, 2005), con el fin, de ir más allá de los modelos tradicionales caracterizados por la memorización, la repetición y la decodificación de contenidos, para dar a luz nuevas perspectivas frente a la construcción de sentidos.

Ahora es oportuno agregar, como segunda tensión, que la lectura literaria en la escuela ha ganado algo de espacio en las aulas, mayormente en etapas de preescolar y primaria, en donde los niños y niñas tienen más interacción y familiarización con los libros que sus profesores les leen en voz alta; sin embargo, algunas veces “los aprendizajes que se llevan a cabo son extraordinariamente limitados y estables: aprender a leer y a escribir en su sentido más básico de decodificación y memorización de múltiples contenidos”(Colomer, 2005, p.19), como puede evidenciarse en ciertas actividades reducidas a la realización de planas y a la transcripción de segmentos sin sentido comunicativo de las cartillas de lectura. Con respecto a la etapa secundaria, aunque los contenidos podrían tener un mayor peso e interés en los estudiantes, por su acercamiento en los primeros grados, la mayoría de jóvenes han tenido una experiencia literaria limitada, aunque diversa, pues expresan mayor gusto por las obras literarias a las cuales han accedido por su propio interés, y no tanto en aquellas escogidas por la escuela, que en ocasiones se basan en lecturas fragmentadas, lo que incide en la formación de lectores débiles y en una práctica de lectura literaria netamente de carácter escolar y con funciones evaluativas. Entonces, para prever en la escuela una adecuada programación literaria y una orientación sobre la función de las lecturas y los textos literarios, cabe cuestionarse sobre ¿Qué tipos de textos son pertinentes en la educación literaria? ¿Cómo despertar el interés de los estudiantes en las prácticas de lectura literaria? ¿Cuáles estrategias y métodos permiten abordar la lectura literaria en la escuela? lo cual será objeto central en los siguientes apartados.

En ese sentido es importante resaltar, como tercera tensión, el quehacer del docente frente a la educación literaria, pues su formación profesional, su experiencia y su acercamiento con la literatura, inciden en las prácticas de lectura literaria en la escuela. Dado que, en algunas oportunidades, asumir la literatura con escaso capital cultural lleva a la enseñanza de contenidos en función del aprendizaje

de reglas gramaticales, y allí no hace falta que los estudiantes y profesores se compliquen con el aprendizaje de análisis semióticos, concibiendo la literatura como objeto y contenido de enseñanza transmitido. Por el contrario, habría que:

Partir de la idea de que “saber cómo se hace” o sea, cómo se estructura una obra o como se lee un texto, no es un objetivo prioritario en sí mismo, sino un medio para participar más plenamente en la experiencia literaria, un instrumento al servicio de la construcción del sentido y de la resonancia personal de las lecturas (Colomer, 2005, p. 49).

Es decir, que en el momento en que el docente escoge una obra literaria para sus estudiantes pone en juego su maduración personal e intelectual, posibilitando abrir y mejorar espacios de disfrute y aprendizaje con la literatura.

Como cuarta tensión, a propósito de los espacios para el disfrute y el aprendizaje, cabe mencionar que el ser humano se encuentra inmerso en un universo de sistemas de comunicación e innovación tecnológica que han contribuido a “satisfacer la necesidad de ficción propia de los seres humanos, además de ofrecer otros canales del imaginario colectivo (...) e incluso otras funciones, como la de entretener e informar, que habían estado mayoritariamente a cargo de la literatura en otras épocas” (Colomer, 2005, p. 25). Con esto no se pretende decir que los avances tecnológicos sean perversos, puesto que por un lado pueden ser tomados como aliados en una formación interactiva, creativa y divertida, pero por otro, también como medio de entretenimiento e información básica formadora de trabajadores técnicos que trae consigo una cultura mediática caracterizada por un consumismo indiscriminado. Claro que la televisión, el cine, el teatro, la radio, el computador son prodigiosas innovaciones que vale la pena conocer y disfrutar, pero no hay que olvidar que la imaginación requiere también un mundo con más libertades, dado que somos perfectamente capaces de ver lo que no está necesariamente reproducido al frente, y este es el carácter misterioso de los libros,

Porque a pesar de ser objetos, logran transmitir la calidez de las personas, establecen un diálogo, influyen sin abrumar, relatan sin avasallar la conciencia, saben seguir el ritmo que el lector les imponga, saben hablar y saben callar, y guardan sus tumultos tremendos en un silencioso lugar de los estantes hasta el momento en que sea el lector quien los solicite (Ospina, 2002, p. 2).

Entonces, hay que comprender que la principal diferencia entre los medios tecnológicos y la literatura, reside en que los primeros aunque se pueden considerar una herramienta para la educación, también se pueden convertir solo en invenciones de civilización que reducen a la

percepción más básica; la literatura por su parte con adecuada mediación docente, amplía el campo al mundo de la imaginación, generando más posibilidades de creación, arte y libertad en el que los estudiantes construyan, además de otros valores, una cultura y diversas realidades que lleven a la reflexión, interpretación y disfrute, recuperando de este modo al texto literario como entidad que llama al goce estético y a la experiencia humana.

Hasta aquí, la lectura literaria en la escuela tiene que ver con la necesidad de vincular los niños y jóvenes a la lectura, pues a la escuela se le ha encargado, principalmente, de enseñar el mecanismo de la misma; sin embargo, no basta con llevar los libros a los estudiantes, es necesario hacer una selección estableciendo criterios con calidad literaria⁸, teniendo en cuenta la importancia de la interacción entre los niños, los jóvenes y los libros. Además, el conocimiento que los estudiantes traen sobre la lectura y aspectos de la vida, aun sin haber aprendido a decodificar, fortalecen el vínculo con la lectura, que va más allá de aprender a identificar las letras y los sonidos. Por lo tanto no se trata de que los estudiantes egresen de la escuela sabiendo literatura, dado que no es un contenido objeto de conocimiento, sino un instrumento de cultura y fuente de goce que sirve para el perfeccionamiento y la formación intelectual como persona (Colomer, p. 47). Frente a ello, hay docentes que han logrado grandes avances al tener en cuenta que,

“Fomento”, “intervención”, “mediación”, “familiarización”, “animación” son términos asociados constantemente con la lectura en ámbitos escolares, bibliotecarios o de otras instituciones ciudadanas y que se repiten sin cesar en los discursos educativos. Todos esos términos se refieren a la intervención de los adultos encargados de “hacer presentaciones” entre los niños y los libros (Colomer, 2005, p.138).

Intervenciones y acompañamientos que dejan huella en los estudiantes en su constante camino de la lectura literaria, y que han demostrado que el trabajo entre los libros y los docentes favorecen la formación de lectores; es decir, se ha tratado de idear métodos para lograr que la literatura haga parte primordial de los sujetos dentro y fuera de la escuela, como lo muestran las once experiencias de docentes que se describen en el capítulo III, haciendo posible interpretaciones más complejas y experiencias más cercanas con la lectura literaria, que aunque válidas, dichas prácticas no se imponen como única forma de proceder, pero sí reconocen el lugar de la literatura en la formación de los estudiantes. Lo que sí es seguro, es que la lectura directa de textos y obras de acceso libre, es

⁸ El criterio de calidad literaria no se refiere solo a la obra, sino a lo que ésta es capaz de provocar en el lector, son obras pensadas en su lección más profunda de competencia y traduce una perspectiva de la realidad, sin perder el potencial humano de la literatura (Colomer, p.179).

realmente decisiva en la formación de sujetos y en sus hábitos de lectura, que en definitiva no dependen solo de la educación escolar, sino también de diversos agentes sociales como la familia y el Estado. Por consiguiente, comprender aquello que sucede con la lectura directa de textos es clave para pensar el asunto de la selección de las obras y la relación entre el texto y el lector, aquello que hace que la lectura literaria sea una experiencia que conmueve la interioridad de los seres humanos.

2.2. Relación entre el texto y el lector

Nadie puede leer una obra por otra persona. Los beneficios de la literatura pueden surgir solamente de la actividad imaginaria por parte del mismo lector, el cual responde a las letras, imágenes y sonidos que libera cada palabra. El lector recurre a sus experiencias previas y a su teoría de mundo, para así construir su propia interpretación. Frank Smith (1997), psicolingüista que realizó diversas investigaciones sobre la comprensión de lectura, afirma que en la construcción de sentidos, aporta más al conjunto de conocimientos que tiene el lector en su mente que incluso el mismo texto, al respecto, Smith también explica que la lectura no sólo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar las palabras, la lectura es la relación entre dos fuentes de información que dan sentido al texto, la información visual y la información no visual, a esta última el autor denomina como "*teoría de mundo*". En este sentido, la lectura no está basada exclusivamente en la percepción visual y en la decodificación de signos, y en tanto, los elementos decisivos son la comprensión, el conocimiento y las experiencias previas que construye una persona en interacción con la realidad. Estas estructuras son vitales para entender lo escrito, son una especie de mapas que le dan sentido a los textos literarios, en palabras de Smith (1997):

Lo que hay en nuestras cabezas es un teoría, una teoría de cómo es el mundo, y ella configura la base de todas nuestras percepciones y nuestra comprensión del mundo; es la raíz de todo aprendizaje, la fuente de nuestras esperanzas y temores, de nuestras motivaciones y expectativas, de nuestros razonamientos y creatividad (p.102).

Con lo anterior, es preciso afirmar que en la práctica de la lectura, el lector siempre será un aventurero en busca de nuevas experiencias literarias e imaginarias, y en este proceso de exploración reconstruye sus percepciones de los demás, de la realidad y de los valores que surgen de las relaciones con los mismos, a partir de su teoría de mundo o enciclopedia cultural, la cual también se transforma y amplía con cada una de las nuevas experiencias y enseñanzas mediadas por la lectura.

En esta línea, Louise Rosenblatt (2002) define la lectura como una acción recíproca entre el lector y los signos que están en la página escrita, a lo que ella llama una “transacción” que se da entre el lector y el texto. Transacción que no solo corresponde a lo que se encuentra depositado en el texto, ni tampoco en el pensamiento del lector, sino en la amalgama producto de las contribuciones de ambos, y es en la apertura del pensamiento del lector, por medio de la literatura, donde se encuentra dicha transacción (Cfr. Rosenblatt, 2002, p.61).

En efecto, el lector representa a un sujeto que interactúa e interpreta el texto a través de sus propósitos, preguntas o hipótesis con las que se acerca al texto, las cuales guían sus elecciones y comprensiones a partir de sus experiencias pasadas. Dichas experiencias no tienen que ser idénticas a las experimentadas por el autor, pero sí necesarias para la construcción e interpretación de los sentidos de la obra literaria, ya que no solo basta con las habilidades intelectuales que posea el lector, sino también con la disposición emocional que éste tenga en el momento del encuentro con el texto. De esta manera, los factores personales influyen inevitablemente en esta relación bidireccional, entre texto y lector, por lo que Rosenblatt afirma, que una lectura literaria juiciosa:

Implica el pleno impacto de la fuerza sensorial y emocional, así como también intelectual, de una palabra. Ligar sobre la página la palabra no es suficiente. Se requiere ligar la palabra con lo que está señalado en el mundo humano o natural. Esto entraña ser consciente de las sensaciones que simboliza. Los sistemas y categorías en los cuales encaja, el complejo de experiencias del cual emana, los modos de sentir o las situaciones prácticas con las que se asocia, las acciones que pueda implicar (Rosenblatt, 2002, p.135).

Esta autora, remite a la relación texto–lector como una serie de puentes de emociones y canales sensoriales que develan la comprensión y la configuración del sentido de la obra literaria. Se puede decir entonces, que la lectura es una confluencia entre dos pensamientos, dos universos, dos almas que dialogan entre sí en distintos tiempos. Así pues, las relaciones entre lector y texto pueden variar y tener diversas formas según los intereses y la capacidad de poner en juego esa transacción a la que hace referencia Rosenblatt (2002), en este sentido, existe una dependencia entre lectura y lector, las ganas o la disposición en el acto de leer en sí ya es una relación que tiene el lector con el texto. De esta manera, las relaciones que un lector tiene con el texto pueden variar, y el caso de la lectura de textos literarios no es la excepción. Para leer un texto literario primero hay que tener una relación más o menos afectiva, más o menos íntima con la lectura, haber leído cuento, poesía, novela, haber pasado hojas, haberse detenido en una palabra que le llamó la atención, que no entiende, haber

leído una frase que lo lleva a un recuerdo que lo hace reír, suspirar o llorar, así, para hacer un acercamiento profundo con la literatura hay que leer literatura, hay que tener una auténtica experiencia literaria. En este punto, también se puede señalar que aprender a leer y construir una relación con los textos literarios es como aprender a nadar. Cuando se es aprendiz, se acerca a la piscina temeroso, se va relacionando, primero, tocando el agua, después, metiendo los pies sentado en el borde empieza a quitarse el miedo, y, finalmente se mete a la piscina. Siempre agarrado de las barandas de protección para principiantes con salvavidas, luego, poco a poco ir soltándolas y alejarse, pero no mucho, de los bordes de la piscina. Hasta que en determinado momento, estando en el centro de la piscina, el miedo se ha ido y el impulso por probar y explorar otros espacios de la piscina, alejado de bordes y barandillas, se vuelve deseo. Ahora, al aprender a flotar, ya no hay desconfianza, se aprende a nadar, explorar en el fondo de la piscina, practicar estilos y con más experiencia incluso podremos explorar otras aguas menos tranquilas como el mar. Así, se construye una analogía con la práctica de la natación, relación que puede llegar a ser superficial o profunda, la cual depende directa o indirectamente de la formación y las experiencias del sujeto.

El anterior ejemplo, devela algunos rasgos de las relaciones que se pueden encontrar entre el texto literario y el lector, pues la lectura de textos literarios implica, indudablemente, una práctica de la lectura, y cierta relación con la lectura se puede encontrar en dos posiciones. Según Rosenblatt (2002), existen dos tipos de lectura que constituyen diferentes formas de atender las palabras de un texto: la lectura no literaria, que denomina *eferente*, y la lectura literaria o afectiva, que denomina *estética*. Estos son dos abordajes o maneras de enfrentarse al texto que forman un contínuum. La mayoría de las lecturas ocurren en algún punto a la mitad del contínuum, es decir, al leer un artículo con un propósito meramente informativo, pueden estar tácitos temas con los cuales están ligados los sentimientos, pero éstos no dominan la lectura del texto (lectura eferente); por el contrario, en la lectura de un cuento o una novela prevalecen los sentimientos y asociaciones sugeridos en el texto, identificándolos a través de la teoría de mundo y estado emocional (lectura estética). Sin embargo, pueden actuar componentes afectivos en la lectura de un texto informativo, así como también los componentes informativos en la lectura de un texto literario. Al referirse a los componentes afectivos, es necesario tener en cuenta que se involucran todas las sensaciones, emociones y representaciones que están en el campo de lo sensible. Mientras que los componentes para la obtención de información pasan por una lectura profunda que implica al lector estar relacionado con el conocimiento que ofrece el texto y con las características del mismo (Cfr. Rosenblatt, 2002, p. 60).

De lo anterior, surge la necesidad de desarrollar desde el principio el sentido de las diferentes formas de entender lo que se lee, es decir, la necesidad de crear en el aula las condiciones para que el niño desarrolle, desde muy temprano, la capacidad de adoptar libremente cualquiera de las dos posturas. Desde luego, es interesante también resaltar que la función educativa de la literatura ha sido un gran debate durante años sobre todo por la selección de libros, esto debido a que la sociedad ha centrado más su preocupación por la educación moral que por la educación literaria de los niños y jóvenes. De ahí, la importancia de que la escuela en su trabajo de selección, diferencie entre los libros con sentidos “didácticos” o aleccionador y la auténtica literatura, para que pueda ser consecuente en su elección.

Por otro lado, la mercantilización se ha llenado de iniciativas a tal punto que desvían y dificultan el acceso a la literatura (Colomer, 2005). Al hablar de la mercantilización de la literatura, aparece la figura de un lector perdido en la modernidad, que ya no vive la experiencia como aquella que toca lo sensible a partir de lo inteligible, sino por el contrario asume la experiencia como todos aquellos acontecimientos de la inmediatez que surgen fuera del ser humano, es decir, la experiencia se hace ajena a él. La intención, entonces, convoca no a priorizar solo un tipo de literatura, sino a cuestionar las diferentes formas en el acercamiento con la literatura, además de reafirmar que con la educación es posible propiciar esos espacios, como los que se han desarrollado en las prácticas del corpus de esta investigación que describiremos más adelante, en donde se construye un vínculo más íntimo entre el texto y el lector. Por supuesto, no se trata de la selección de un corpus literario detallado y cerrado de lo que el maestro considere o no como “buena” literatura, sino de la formación de lectores críticos capaces de discernir en lo que constituye o no un texto de calidad literaria. Al respecto, Colomer señala:

La calidad literaria tiene varios aspectos de la obra en sí misma y la calidad de sus componentes como la imagen, la composición narrativa, la experiencia que provoca en el lector, puesto que el acceso a las obras literarias de calidad deben: proporcionar a los niños las distintas formas de representación de la realidad, para proyectar y construir la intimidad del lector, distanciarse críticamente del discurso, descubrir la otredad, evadirse, imaginar observar las potencialidades del lenguaje, compatibilizar las distintas pertenencias culturales (Colomer, 2005, p.179).

Siguiendo la línea literaria de esta investigación, al dar un vistazo a las relaciones que puede tener el lector con el texto literario, no podemos dejar pasar las consideraciones de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellanas, pues definen dicha relación como,

Un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector [...] En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana., 1998, p.49).

Con lo anterior observamos entonces, una propuesta de lectura que considera al lector como sujeto central en la interpretación y al acto de leer como “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción texto, contexto y lector” (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998, p.47). Muchas lecturas involucran, estimulan e insisten a seguir, a continuar leyendo, invocando los sentidos y el deseo. Esto, puede entenderse prácticamente desde la idea que el texto conquista al lector cuando despierta sus sentidos, su gusto. En otras palabras el gusto y deseo por la lectura proviene indirectamente de ciertas rupturas que se desvanecen, que dejan entrever palabras, sentimientos, ideas escritas entre líneas, con palabras no dichas pero que se intuyen, porque cuando se lee de esta manera, se desnudan el texto y el pensamiento del lector.

Para ampliar y precisar la relación entre texto y lector es preciso traer a Estanislao Zuleta y su conferencia *Sobre la Lectura* dictada en Medellín (1982), en donde toma algunos postulados de Nietzsche, para decir que para hacer una adecuada lectura se debe apartar por completo de lo que se comprende ahora el hombre moderno, la prisa y el afán mediante los cuales quiere asimilar todo, por el contrario se requiere de lectores que tengan “carácter de vacas”, pues es necesario disponer de tranquilidad, paciencia y tiempo; debido a que sin la presencia de estos elementos es muy probable caer en la vaga ilusión de haber leído cuando ni siquiera se ha interpretado el texto. Zuleta hace alusión a tres espíritus por los cuales debe pasar el lector: el primero hace referencia al camello, el segundo al león, y, por último el de un niño. El camello es el espíritu que se refiere al pensamiento, el león es el espíritu de la rebeldía, el que toma el deber como una imposición y frente a la cual se rebela, y finalmente el león se convierte en un niño que representa la inocencia.

Con todo esto podemos decir, que la lectura es una actividad capaz de formar, de deformar y transformar los principios de un texto, aunque también apunta a la constitución del sujeto. La lectura es producción de sentido, y más que una apropiación, es el lenguaje, la teoría de mundo, al igual que la imaginación, lo que constituye la realidad, la amplía, la interroga y la transforma. Quiere decir, que

la lectura implica desprenderse de la relación que se establece entre el ojo y el texto, suspender nuestros juicios, hacer que el mundo se desdibuje por un instante y se conciben a otras posibilidades de resignificación, esto para abrirse a lo que el texto tiene que decir cuando la lectura es construcción de sentido, y no una mera sujeción al contenido del texto. Es así, que la literatura es socialmente de suma importancia, pues afecta el sentido que tiene el estudiante acerca de sí mismo y de los otros, esto debido a que la literatura no es otra cosa que el reflejo de lo que los seres humanos han sentido, pensado y creado (Cfr. Rosenblat, 2002, p.31). Igualmente, es importante contemplar desde el campo educativo, consideraciones respecto a la educación literaria y práctica docente con el fin de develar los sentidos pedagógicos de la lectura literaria en la escuela y el papel del docente como mediador entre los textos y los niños, o los jóvenes.

2.3. Educación literaria y práctica docente

En una sociedad heterogénea, democrática, que cada vez más explícitamente busca crear nuevos patrones sociales y económicos, la literatura puede desempeñar una función de importancia creciente. (...) Es esencial, como nunca antes, que el individuo se libere de la estrechez de su familia, de su comunidad o aun de su origen nacional particular. La democracia requiere un conjunto de ciudadanos capaces de hacer sus propias elecciones personales y sociales. El corolario de esto es que deberían estar emocional e intelectualmente conscientes de las posibles alternativas a escoger. [La literatura] constituye una fuente importante para saber que existen diversas alternativas (Rosenblatt, 2002, p.216).

El epígrafe de Louis Rosenblatt con el que abrimos ilustra el por qué llamar la atención sobre la importancia de la educación literaria no sólo es una cuestión estética, sino que responde también a un planteamiento político. Es necesario y pertinente, insistir actualmente en el sentido de estas palabras en un país como Colombia, con carencias en el sistema educativo y con ciudadanos cada vez menos críticos. De ahí, la necesidad de formar nuevas generaciones de ciudadanos activos, con la suficiente autonomía, madurez emocional e intelectual como para construir un futuro diferente, trascendiendo así las limitaciones personales que devienen de la situación cultural, social y económica en las que viven la mayoría de los ciudadanos en este país. Con todo esto, se pone en evidencia el potencial que tiene la educación literaria en la escuela, no solo para la formación de seres humanos, sino también para el fortalecimiento de la ciudadanía. Asimismo se convoca a reflexionar sobre el sentido que tienen y han tenido las prácticas de lectura literaria en la escuela.

Para entender lo que implica la formación de lectores en la escuela, es preciso señalar que la educación literaria no se enseña sino se aprende, puesto que al hablar de enseñanza se pone el énfasis

en la acción del docente y, en cierto modo, se alude a la concepción tradicional de transmisión de conocimiento, mediante la relación de un sujeto activo poseedor del saber, el docente, y un sujeto que necesita ser colmado de lo que no conoce, el estudiante. Por otro lado cuando se enuncia educación, se hace referencia a la formación de capacidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en ese sentido Colomer (1991) afirma:

Nos hallamos en la actualidad ante una gran desorientación respecto a la función educativa de la literatura y a su posible programación escolar. Parece indicado pensar que la superación de esta etapa debe provenir de la reflexión educativa sobre los progresos teóricos producidos en las distintas ciencias implicadas en la enseñanza de la literatura, del análisis y valoración de los avances ya producidos de forma intuitiva y fragmentaria en la práctica escolar y de la integración de todos estos elementos en un nuevo marco teórico que permita fundamentar y desarrollar una nueva articulación de objetivos y prácticas educativas. A la luz de los conocimientos actuales puede afirmarse que este nuevo marco deberá reemplazar definitivamente la concepción de una *enseñanza de la literatura* por la de una *educación literaria*, entendida esta última, (...) como la adquisición de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y el texto en el acto concreto de su lectura (p.21).

Con lo anterior, queda claro que enseñanza y educación en muchos contextos se utilizan como sinónimos, pero al empezar a pensar en la transformación de las prácticas escolares, la nominación de *educación literaria* resulta más pertinente, puesto que especifica sobre el sentido de la formación de lectores críticos que abordan los textos como un todo, y no lo fragmentan para la posesión de conocimientos específicos. Dicho de otro modo, se pueden enseñar conocimientos, pero solo se pueden formar o educar lectores.

La educación literaria y el desarrollo de las capacidades de comprensión e interpretación de textos literarios exige, por una parte, adquirir una serie de recursos específicos –estrategias y conocimientos–, que permiten a quien lee darle sentido a la información contenida en el texto; y por otra parte, insta a enfrentarse a una situación de comunicación específica, caracterizada por la ausencia del interlocutor, a quien no se puede apelar de una manera directa. Además, se requiere ser consciente de que la lectura y la comprensión de textos es una actividad a la que debe enfrentarse cada lector con un grado de autonomía. En cualquier caso, la mejora de las capacidades de comprensión de los diferentes tipos de textos exige una postura de la comprensión orientada a favorecer el aprendizaje tanto de estrategias como de conocimientos específicos. El dominio de estas estrategias y de estos conocimientos permitirá mejorar las diferentes habilidades lectoras en el nivel literal, inferencial y crítico (Cfr. Jurado, 1997).

Hoy, las prácticas de lectura literaria en las escuelas de Colombia están orientadas desde el discurso oficial, a partir de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) y otros documentos públicos, de acuerdo a lo mencionado en el capítulo anterior, en donde se concibe el sentido y la función de la pedagogía a partir de las potencialidades que es posible desarrollar en los estudiantes. Uno de estos documentos que más se destaca por su coherencia y sentido pedagógico son los LCLC que apuntan a la formación de lectores críticos, a través de un enfoque comunicativo y discursivo, una educación constituida en el lenguaje y la realidad social. De tal modo que el estudiante conozca e interactúe con textos literarios, analizando la simbolización de las culturas, la concurrencia de diversas manifestaciones humanas y el testimonio histórico de la humanidad, pues en definitiva,

Lo más importante no son los contenidos en sí mismos, como ocurría en los antiguos programas curriculares sino el efecto de ciertos contenidos en el desarrollo y desempeño vital de los estudiantes y profesores, en su identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de los saberes, estos efectos podrían alcanzarse desde la dimensión estética, (...) [como] también podrían alcanzarse en la dimensión de la historiografía literaria, siempre y cuando se leyera y analizaran las obras mismas, con la preocupación puesta hacia la interpretación (Jurado en Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998, pp.80-81).

Ahora bien, favorecer un enfoque de formación de lectores críticos a través de la literatura implica interrogarse sobre: ¿Qué lugar tiene la literatura en la formación? ¿Con qué criterios deben seleccionarse los contenidos de los textos literarios? ¿Qué propósitos pedagógicos tiene la literatura? ¿Qué se debe conocer y saber hacer, para poder desenvolverse de una manera adecuada en los diferentes contextos comunicativos de la vida personal y social? Aunque no existan respuestas universales para tales cuestionamientos, si se puede coincidir en la idea de que el objetivo esencial de la formación literaria ha sido intentar contribuir a la adquisición y al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas tales como leer, escribir, comprender, interpretar, entre otras. En resumen, a la mejora de las capacidades comunicativas del estudiante. Sin embargo, nadie niega que el objetivo esencial de la educación sea la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las capacidades que permiten al sujeto desenvolverse en la sociedad, en las diversas situaciones o contextos de la vida cotidiana. Sin embargo, las prácticas pedagógicas no deben orientarse de forma exclusiva a conocimientos abstractos de la forma de los aspectos morfológicos o sintácticos de una lengua, sino, que ante todo, debe contribuir a la

formación de lectores críticos, posibilitando espacios de trabajo y placer, propios de la experiencia literaria.

Con lo anterior, se puede afirmar que conocer a fondo la gramática no es condición indispensable para leer una obra literaria, o incluso para ser artista del lenguaje, poeta, literario, ensayista o escritor, pues de lo contrario, habría una incoherencia referente al por qué los grandes escritores no siempre han sido los mejores gramáticos. Un ejemplo de esto, es Gabriel García Márquez, premio nobel de literatura Colombiana, quien evidentemente hizo arte con la escritura y dejó un gran legado en la literatura, pero, quien también reconoció algunas complicaciones sobre las cuestiones técnicas de la gramática, asunto que expuso en varias ocasiones. Una de ellas, fue en el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española en Zacatecas (1982), donde intervino con su discurso: *Botella al mar para el dios de las palabras*, diciendo:

Me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarnos a nosotros. Humanicemos sus leyes (...) asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir, negociemos de buen corazón con los gerundios bárbaros, los qués endémicos, el dequeísmo parasitario, y devolvamos al subjuntivo presente el esplendor de sus esdrújulas: váyamos en vez de vayamos, cántemos en vez de cantemos, o el armonioso muéramos en vez del siniestro muramos. Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y jota, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer lagrima donde diga lágrima ni confundirá revolver con revólver. Y que de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una.

No se quiere decir con esto que los saberes formales del lenguaje sean innecesarios, por el contrario, hay que reconocer que el conocimiento de las propiedades formales del lenguaje contribuye a la interpretación, significación y comprensión de los textos literarios, pero por sí solos no constituyen una herramienta apropiada para mejorar las habilidades comunicativas y la formación de lectores. Todo lo anterior, acerca de la educación literaria, proporciona el horizonte teórico y metodológico, desde el cual el docente decide si incluirlo o no, en su quehacer pedagógico. Por lo tanto, ahora conviene ahondar en la práctica docente.

En este sentido, la práctica del docente en el contexto de un enfoque discursivo y significativo del lenguaje no es nada fácil, teniendo en cuenta que para formar lectores en esta dirección no basta con tener cierta formación lingüística, sino también es necesario el conocimiento pedagógico, la comprensión de los procesos de lectura y el establecimiento de una relación íntima

con la literatura, puesto que no es posible formar lectores sin primero serlo. Por otra parte, los docentes también tienen que crear estrategias para enfrentar nuevas situaciones del ámbito comunicativo, como lo son las nuevas tecnologías informáticas de la comunicación que sitúan, cada vez más, una atmósfera llena de imágenes e información desbordada, que en ocasiones se confunde con la realidad. Por lo cual, es necesario leer e interpretar para construir una propia visión del mundo, porque entender desde el lenguaje el mundo es la antesala de una mirada crítica sobre la realidad. De esta manera, es importante resaltar que aún en esta cultura icónica la palabra escrita sigue siendo esencial, por esto, la pertinencia e insistencia de propiciar hoy en la escuela espacios de lectura literaria.

Al mismo tiempo es preciso mencionar la figura del docente en la asunción de la literatura en su práctica, puesto que la formación, acercamiento y concepción que este tenga frente a la literatura, serán las bases de la configuración de sus propuestas pedagógicas, de este modo:

La idea socrática retomada por Ernesto Sábato en donde emparenta la tarea del maestro con un partero, con alguien capaz de “llevar hacia fuera lo que aún está en germen”. Y [esto debido] a dos razones, la primera es por el énfasis en conectar o poner en relación un adentro con un afuera; el maestro es, entonces, un vaso comunicante, una mediación entre lo propio y lo extraño, entre lo privado y lo público. La segunda razón sobre ese trabajo del maestro con una potencialidad; esa labor de orfebre, de artesano del espíritu. En este segundo caso el maestro es agente para que la potencia se convierta en acto. O mejor, “asiste” al otro para que logre su plenitud (Vásquez, 2000, p13).

Entonces, el maestro es un ser facilitador, partero, luz, carpintero, que visualiza de una manera transparente y clara los diferentes caminos que deben recorrer sus estudiantes, para propender por un espacio a favor de la palabra, donde se conciba la lectura como un acto de libertad, pensando en un lector que vive la literatura como un transportarse a otros mundos, y concibiendo la literatura como la representación de mundos sugerentes, que muestran otras cosas y que divierten de otra manera. El docente, es aquel ser altruista que vela por el bienestar y el aprendizaje significativo de los estudiantes, en pro de la sociedad. Esta discusión provoca la reflexión por meditar sobre el tipo de compromiso que los docentes confieren a su función en el aula.

Hasta aquí, se ha hecho referencia a la importancia de la literatura en el sistema educativo colombiano, en cómo la formación de lectores está incluida en la política educativa, y cómo ésta busca mejorar las prácticas de lectura literaria en la escuela por medio de reflexiones pedagógicas que orientan a los docentes sobre su quehacer, el cual va más allá de enseñar las normas ortográficas, al

propiciar encuentros comunicativos y afectivos alrededor del lenguaje estético en diversas situaciones de la vida cotidiana. En consecuencia, la educación debe concebir el acto de leer como un aprender a estar fuera de sí, como una de las formas de ser libre, como un vehículo que traspasa los límites que nos ha impuesto la geografía. Finalmente, es preciso aclarar que no existen recetas mágicas, ni manuales de instrucciones para las prácticas de la lectura literaria en la escuela, sin embargo, sí existen experiencias prácticas pedagógicas significativas como las que se analizarán a continuación, las cuales multiplican las posibilidades educativas, las perspectivas, las estrategias, las metodologías, para la difícil tarea de formar lectores críticos, no sólo para la escuela sino para todas las esferas de la sociedad y de la cultura.

CAPÍTULO III: PRÁCTICAS DE LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA COLOMBIANA

En este capítulo presentamos algunas experiencias de aula que ilustran el trabajo desarrollado con la lectura literaria en la escuela, por docentes de distintas instituciones educativas del país, quienes han sistematizado su práctica de aula en instituciones y colectivos destacados por su trabajo en investigación tales como: la *Red Podemos Leer y Escribir del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC)*, el *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)* y la *Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. Para la selección de dichas experiencias se tuvo en cuenta los siguientes criterios: 1) experiencias documentadas, 2) publicadas posterior a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), 3) trabajo con lectura literaria en la escuela, 4) experiencias llevadas a cabo en el aula o institución educativa, 5) experiencias en Colombia y 6) experiencias del área de lenguaje u otras áreas. Cada una de las experiencias evoca asuntos que han de observarse con atención para analizar el lugar de la literatura en los espacios escolares, y para ello se despliegan inicialmente tres elementos orientadores: a) las finalidades formativas; b) las estrategias pedagógicas y didácticas que se ponen en escena; c) el corpus de lectura; y durante el análisis emerge un cuarto elemento orientador: d) las consideraciones de los docentes respecto al proyecto realizado, que en conjunto los cuatro responden a nuestro interrogante sobre ¿Cuáles son los sentidos pedagógicos de la lectura literaria en la escuela? (Ver anexo 04 Matriz de análisis). En ese sentido, describimos brevemente cada una de las once experiencias que retomamos posteriormente para su análisis y comprensión:

Experiencia 1: *ATRAPADA POR LA RED Y SIN GANAS DE SOLTARME*

Docente: Ruby Esperanza Arias Cadena

Área: Español y Literatura

Grado: 3º, 4º y 5º

Luego de sentirse inconforme por las rutinarias prácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura –planas, copia, uso de texto escolar– la docente Ruby decide asistir a uno de los encuentros de la *Red Podemos Leer y Escribir*. Allí, luego de la lectura de una obra de literatura infantil, experimentó una sensación placentera que de inmediato quiso compartir con sus estudiantes. Inició desde entonces el recorrido hacia la transformación de sus prácticas, asistiendo a los encuentros de formación con la *Red*, aumentando los libros de la biblioteca escolar y desarrollando estrategias pedagógicas como la lectura en voz alta, el préstamo domiciliario de los libros, el maletín viajero,

entre otras. La docente Ruby ahora está convencida de que el aprendizaje de la lectura debe desarrollarse dentro de prácticas pedagógicas significativas que fomenten el hábito lector y fortalezcan el gusto por la lectura, así como también, confiesa que sigue *atrapada por la Red y sin ganas de soltarse*.

Experiencia 2: LECTURA, LITERATURA Y AFECTIVIDAD

Docente: Faride Castro Flórez

Área: Orientación escolar

Grado: Preescolar y Básica primaria

La docente Faride sabía desde muy niña lo placentero que resultaba leer libros de literatura, en compañía de su madre y más adelante, en su juventud, al son de sus estados emocionales. Por ello, durante toda su vida se ha propuesto contagiar de ese goce a todos los que quieran amar la lectura. Debido a su constante inquietud por la formación de lectores, decide vincularse con la *Red Podemos Leer y Escribir* y ejercer su labor como orientadora de la mano de este grupo de profesionales, dado que empezó a recibir un gran número de estudiantes remitidos por dificultades con la lectura y la escritura. Como no quería llevar un proceso de orientación con los mismos métodos de enseñanza que producían frecuentemente en los estudiantes temor, fracaso e incapacidad, decidió buscar los motivos por los cuales ellos presentaban tales dificultades. Encontró que los estudiantes presentaban carencias en la manera como se veían a sí mismos, temores por maltrato, burlas por parte de otros compañeros, distintos señalamientos ofensivos y maltrato intrafamiliar, razones de fondo que perturbaban su aprendizaje. Con ello se dio cuenta que los niños necesitaban un proceso que les ayudara a afrontar su carga emocional. Pensó entonces en la literatura como posibilidad de ampliar la concepción del mundo y como mediadora en la elaboración de sentimientos y emociones. También emprendió un trabajo con toda la comunidad académica –estudiantes, docentes y padres de familia– cuyo objetivo fue generar espacios en pro de la formación de lectores que pudieran expresar sus emociones e ideas mediante el trabajo constante entre *lectura, literatura y afectividad*.

Experiencia 3: LIBROS AL ENCUENTRO CON SUS LECTORES

Docente: Elena Mancera Mancera

Área: Lenguaje

Grado: 5°

Como docente, Elena afirma que el fomento de la lectura implica que los estudiantes sean capaces de comprender, analizar, interpretar y cambiar su realidad social. Frente a ello, también afirma que muchas veces los estudiantes no se encuentran inmersos en ambientes que propicien tal

formación, situación que la escuela debe reconocer para conquistar dichos ambientes, por lo tanto para que sea posible esto, Elena, superando algunas resistencias por parte de sus compañeros, logró involucrarlos y vincularse a la *Red Podemos Leer y Escribir*, para propiciar situaciones significativas y promover la lectura con sentido. De esta manera, a través de estrategias pedagógicas como el cuaderno viajero, la maleta viajera y el préstamo domiciliario han fomentado la formación de lectores con capacidad para interpretar, construir, imaginar, soñar, analizar y dar cuenta de su realidad social, pues los *libros están siempre a la espera de un encuentro con sus lectores*.

Experiencia 4: VIDA, PASIÓN Y MUERTE DE UNA BIBLIOTECA ESCOLAR

Docente: Guillermo Bernal Arroyave

Área: Tecnología e informática (docente de apoyo) **Grado:** Básica primaria

La necesidad de replantear la concepción sobre la lectura y hacer uso de la biblioteca, fueron las principales razones que condujeron al docente Guillermo para llevar a cabo un proyecto de lectura y escritura que desde la biblioteca escolar ofreciera otra posibilidad de esparcimiento. Este proyecto, luego de ser presentado a la *Red Podemos Leer y Escribir* tuvo notable acogida por la comunidad académica, pues llegaron a la institución alrededor de 558 libros de literatura infantil y juvenil, 257 libros sobre Psicología y Pedagogía, libros informativos, videos, casetes y programas para computador. Pero como lo menciona el docente Guillermo, los libros por sí solos no hacen lectores, por ello se dedicó durante tres años a elaborar programas con distintas estrategias pedagógicas – círculos de lectura, fichas de análisis, reuniones de lectores, entre otras– para estudiantes y docentes en pro de la formación de lectores y como alternativa de recreación. Con ello consiguió que la institución programara dentro del cronograma escolar una hora de biblioteca semanal para cada grado. Cuando todo marchaba con buenos vientos, las dificultades no se hicieron esperar, Guillermo dejó su función como docente de apoyo pues le asignaron carga académica para el área de tecnología, con ello la hora semanal de biblioteca se extinguió y aunque el docente intentó fortalecer los círculos de lectura, otra dinámica institucional (la institución en la que laboraba se fusionó con otra institución de la localidad) acabó con el proyecto de la biblioteca escolar. El nuevo panorama cambió las condiciones para el proyecto, además de ampliarse la planta de docentes quienes se movían hacia otros intereses. Guillermo lamentó profundamente no haber involucrado a otros docentes a hacer parte del proyecto como líderes, pues fue consciente que toda la responsabilidad por la biblioteca escolar, *su vida, pasión y muerte*, estuvo siempre en sus manos.

Experiencia 5: *ENCUENTROS CON LA LECTURA: ESPACIOS DE VIDA Y DE SENTIDO*

Docente: Luccelly Hernández Zapata

Área: Orientación escolar

Grado: Básica primaria

La docente Luccelly recuerda gratamente los momentos en que se sentaba junto con sus hermanos a escuchar las emocionantes historias que su madre les leía. Quizá desde aquellos tiempos fue que empezó a creer en el potencial que los círculos de lectura tienen en la formación de lectores autónomos. Por ello, su experiencia relata una propuesta de promoción de lectura basada en el acercamiento entre estudiantes y libros a través de estos círculos. Todo inició con su vinculación a la *Red Podemos Leer y Escribir*. Después de varios encuentros con otros docentes que compartían el compromiso por la formación de lectores, Luccelly se propuso crear círculos de lectura con estudiantes, docentes y padres de familia, donde desarrollaron ejercicios de lectura en voz alta, lectura compartida, producción de cuentos, organización de textos, juegos de palabras, entre otras estrategias, que ayudaran a la consecución de su propósito: que los participantes disfrutaran de los libros, dejaran volar su imaginación, construyeran sueños y se encontraran con otros mundos posibles. De acuerdo a su experiencia Luccelly manifiesta que en la escuela, principalmente los docentes y orientadores, poseen la responsabilidad de generar en sus estudiantes encuentros con la lectura, pues estos son *espacios de vida y de sentido*.

Experiencia 6: *LEER LITERATURA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN MEDIA: MÁS ALLÁ DEL PLACER*

Docente: Valerie Osorio Restrepo

Área: Lenguaje y Literatura

Grado: Educación Media

Debido a su profunda relación con la literatura y su formación como docente en lenguaje y literatura, Valerie se dispuso poner en cuestión dos ideas: primero, que sin producción de placer la literatura no es viable en el aula y, segundo, la idea de que la literatura sea una excusa para la opinión sin fundamento y para abordar otras áreas del conocimiento. Con esto en mente, desarrolló una secuencia didáctica que tenía como finalidad promover procesos complejos de estudio de la literatura y la construcción de juicio estético, esto era, hacer de la literatura un objeto de estudio, estudiar de manera rigurosa la obra literaria –El hombre Duplicado de José Saramago– con fines reflexivos. Para ello, desarrolló junto con sus estudiantes actividades como la lectura en voz alta, los comentarios reflexivos sobre la lectura, el parafraseo y subrayado de apartes del texto, las preguntas inquisidoras, la formulación de hipótesis, la elaboración procesual de un ensayo y la organización de un coloquio

donde sus estudiantes presentaron sus construcciones. Este trabajo pedagógico le permitió corroborar que aquello del placer por la literatura y la ampliación de la concepción del mundo, toma tiempo, pues es una labor que requiere de procesos de planeación estructurados y constante compromiso. Que sí es cierto que con la literatura se puede fortalecer el pensamiento y aumentar el conocimiento, pues la docente Valerie reconoce que *leer literatura en las aulas de educación media va más allá del placer* y que la sistematización de su experiencia con apoyo del IDEP se convirtió en un proceso de reflexión sobre su quehacer como docente.

Experiencia 7: LA LECTURA LITERARIA COMPARTIDA: CONSTRUCCIÓN DE UNA VOZ PROPIA DESDE LA ESCUELA PARA LA VIDA SOCIAL

Docentes: Lilia Grijalba Rubiano, Luz Mery Carmona Hincapié & Norma Constanza Sarmiento

Área: Lenguaje

Grado: Transición y 5°

Las docentes Lilia, Luz Mery y Norma luego de participar en distintos espacios de reflexión en torno a la lectura en la *Red Pido la Palabra*, vieron la necesidad de desarrollar una propuesta real de interacción y comunicación desde la lectura, para sus estudiantes, donde pudiesen fortalecer sus procesos de oralidad. Así, su trabajo se desarrolló a favor de la lectura compartida, que lograron hacer entre los estudiantes de transición y los de grado quinto. El trabajo pedagógico consistió en generar situaciones donde, a partir de la lectura de obras literarias, los estudiantes de ambos grados y los docentes mejoraran en sus interacciones orales y construyeran su propia voz. Algunas de las estrategias utilizadas para tal fin fueron: la construcción de reglas de participación, la lectura y relectura individual y grupal, la socialización de la lectura (construir y compartir comentarios orales) y la producción de dibujos de acuerdo a su interpretación. Las tres docentes enuncian entre sus conclusiones la importancia de estimular y orientar la competencia discursiva desde los primeros grados, otorgándole sentido a la lectura para la formación de ciudadanos autónomos y responsables que *construyan una voz propia desde la escuela para la vida social*.

Experiencia 8: TOCAR EL MAR DE LA POESÍA “UNA EXPERIENCIA POÉTICA EN LA PRIMERA INFANCIA”

Docente: Gloria Ramos

Área: Lenguaje

Grado: Transición

La docente Gloria buscó crear para sus estudiantes una experiencia poética que los cautivara con la musicalidad entre las palabras y los incitara en la aventura de dar significado a aquello que aún

no se conoce ¿Por qué? Porque leer poesía también es leer literatura en el aula. Es así como hizo caso omiso a los clásicos infantiles y con determinada convicción seleccionó, junto con el *Colectivo Metáforas* (grupo de reflexión y capacitación de las prácticas pedagógicas del área de lenguaje), el poema *Balada del mar no visto, rimada en versos* del poeta colombiano León de Greiff, para el desarrollo de su propuesta. Ésta, fue materializada con la construcción entre todos de un libro álbum con el acumulado de dibujos y frases de tipo poético que los niños, con mediación de la docente Gloria, reconstruyeron a partir de fragmentos del poema de Greiff. Para ella, embarcar a sus estudiantes para *tocar el mar de la poesía* la llevó a considerar la capacidad que tienen para producir significados y crear poesía, apoyándose exclusivamente del sonido de las palabras, su imaginación y sus experiencias pasadas, en definitiva confirmó que los niños están en estrecha relación con el lenguaje, con el que juegan, construyen y transforman su mundo habitual.

Experiencia 9: EN CASTILLA TEJIENDO SUEÑOS

Docente: Yolanda Álvarez Martínez

Áreas: Lengua castellana y Ética.

Grado: 9º, 10º y 11º

Tras dictar durante algún tiempo clases a sus estudiantes, la docente Yolanda notó que algunos solían estar tristes, desmotivados, con baja autoestima y otros fomentaban constantemente desorden en clase molestando a los otros compañeros. Esta situación la inquietó tan profundamente que se propuso pensar una estrategia pedagógica que los entusiasmara principalmente con la vida. Pensó que si la literatura permitía deliberar sobre todo lo humano, entonces podría propiciar encuentros entre autores, por medio de los libros, y sus estudiantes, para que conversasen sobre esos asuntos de la vida que los perturbaba. No corrió mucho tiempo cuando ya la docente estaba planeando su proyecto, en el cual tuvo lugar la lectura en voz alta, las discusiones por grupos, las salidas pedagógicas, la realización de obras de teatro, entre otras estrategias. Con su mediación constante fue acercándose a las emociones de sus estudiantes y trabajando sobre las frustraciones, las angustias, las vivencias, las fantasías y los sueños que emergían con la lectura de poemas, cuentos, leyendas, entre otros géneros literarios. Sus estudiantes, a pesar de las situaciones personales, fueron conociendo la vida con otros mundos posibles en los que podían entrar y salir las veces que quisieran. Todo el trabajo realizado por la docente Yolanda con sus estudiantes desde el grado noveno hasta el grado once, se encarnó en el *Concurso de cartas de amor* que se extendió, no sólo en la institución educativa donde tuvo lugar su experiencia, sino también a todas las que quisieran participar anualmente del

concurso. Tan relevante se hizo su experiencia que *castilla tejendo sueños* viajó hasta Bogotá para presentarse en uno de los encuentros de la *Red de Lenguaje* en el año 2015.

Experiencia 10: *PALIMPSESTOS Y JUEGOS LITERARIOS, UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA*

Docente: Yolanda López

Área: Lengua Castellana

Grado: 7°, 8°, 9°, 10° y 11°

La propuesta para trabajar literatura en el aula desarrollada por la docente Yolanda consistió principalmente en proponer a sus estudiantes, durante toda la etapa secundaria, lecturas interesantes que desarrollaran su competencia literaria y su comprensión crítica de los textos literarios. Para ello trabajó las estrategias de lectura en voz alta, lectura silenciosa e íntima, debates y creación de palimpsestos y juegos literarios con la lectura de obras como *Los años terribles* de Yolanda Reyes, *Todos los futbolistas van al cielo* de Pedro Badrán, *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, *La Vorágine* de José Eustasio Rivera, entre otros textos. Luego de llevar a cabo la propuesta, la docente sistematiza su experiencia, en colaboración con la *Red de Lenguaje*, y reflexiona sobre todo su recorrido, mencionando que durante los cinco años conoció mejor a sus estudiantes, incentivó en ellos la lectura de obras literarias y la expresión de su pensamiento por medio de la creación de minificciones, le dio otra connotación a la clase de lengua castellana y reconoció que como docente siempre se preguntará si ha hecho lo correcto, y si no, también siempre existirá una nueva oportunidad para mejorar.

Experiencia 11: *EL PAPEL DE LO CLÁSICO EN LA LITERATURA JUVENIL “LA SOCIEDAD VISTA A TRAVÉS DE LOS OJOS DE UN PÍCARO”*

Docente: Alba Yulieth García S.

Área: Lenguaje

Grado: 10°

Hoy día existe la tendencia a utilizar los textos literarios de acuerdo a las edades y contenidos para trabajar en las aulas, producto de esta tendencia Alba se preguntó sobre el lugar de los textos de literatura clásicos en el aula. Pensando en ello, llevó a cabo una propuesta pedagógica que recuperara el lugar de los clásicos como derecho de los estudiantes a conocer pensamientos, culturas y sociedades de otro tiempo, capaces también en la actualidad de crear mundos posibles, ampliar la concepción sobre la vida y producir goce. En esa medida presentó y leyó con sus estudiantes los libros: *Lazarillo de Tormes*, la *Historia de la vida del Buscón* de Francisco de Quevedo, *Rinconete y Cortadillo*

de Miguel de Cervantes y apartes del *Quijote* también de este último autor, por medio de secuencias didácticas compuestas por ejercicios de lectura en voz alta, lectura individual, lectura intertextual y producciones textuales (textos narrativos) y gráficas (caricaturas). La docente Alba al presentar y documentar su experiencia a la *Red de Lenguaje*, apunta sobre la importancia de una adecuada mediación pedagógica a la hora de trabajar con los clásicos, pues suele ocurrir que los estudiantes no se conecten con los textos ya sea por el lenguaje utilizado, la experimentación del sinsentido de un texto escrito hace siglos, etc., recalca además, que *el papel de lo clásico en la literatura juvenil* ofrece historias remotas que también denuncian, problematizan y recrean la complejidad humana del presente y las realidades sociales.

3.1. En cuanto a las finalidades Formativas

Ahondar y reflexionar sobre los alcances formativos hallados en las once prácticas de lectura literaria en la escuela, implica ahondar en las distintas concepciones y posturas pedagógicas sobre las cuales se sustentan. El resultado de este trabajo permite develar que la lectura literaria es un acto discursivo, que posee una esencia en sí misma, capaz de movilizar y transformar pensamientos y sociedades; que la literatura es libre de decir lo que debe decir, de denunciar, de confrontar el pasado, de hacer memoria, de incomodar, de transformar, de interpelar el presente; que aunque la literatura a veces parezca historia, ética, lingüística, geografía, ciencias, la literatura es literatura y no puede seguir siendo tratada como un contenido extraliterario que reencarna objetivos y logros que no son suyos.

Adicionalmente, el panorama sobre la lectura literaria en la escuela pone de relieve la pregunta por el ¿Para qué leer literatura en la escuela? Para dar respuesta a esta pregunta, se ha abordado los referentes teóricos tratados inicialmente y las once experiencias sistematizadas y documentadas que centran su atención en la literatura como lenguaje artístico y como objeto de saber. Estas dan cuenta de los diversos fines formativos que la lectura literaria tiene, que no existe un solo camino por transitar, por el contrario, cada intento, cada momento, cada experiencia traerá consigo una nueva lectura, un recorrido distinto, otra práctica; de esta manera, se presentan a continuación cinco perspectivas en torno a las finalidades formativas que hallamos en estas experiencias:

3.1.1. La lectura literaria como fuente de goce estético

“Por medio de la literatura podemos disfrutar la hermosura o la grandiosidad de la naturaleza y el esplendor exótico de paisajes en tierras remotas. Además, puede brindarnos experiencias que de otro modo no habrían sido posible o prudente introducir en nuestras propias vidas. El placer de la acción y la aventura, el interés por tipos de personas y formas de vida ajenos a la nuestra, el deleite con escenas estremecedoras (...) pueden deberse a la liberación que ellos ofrecen a impulsos reprimidos por nuestra cultura”.
(Rosenblat, 2002, pp.63-64)

Un ejemplo de la lectura literaria en la escuela desde esta perspectiva, es la Experiencia *Atrapada por la Red y sin ganas de soltarme* de la docente Ruby Arias (2005), que se basa en “la lectura desde una concepción lúdica, más por placer que por obligación” (p.43), poniendo como centro un sujeto que piensa, siente y resiste. Esta experiencia refleja que leer no debe conducir necesariamente a una solución práctica y que el derecho a leer por leer es también primordial. Es así que en ocasiones es necesario retirar los cuestionarios, los cuadernos de trabajo, las evaluaciones de lectura, despejar el territorio de la imaginación y abrir la puerta a la fantasía, a los viajes, donde se confrontan interrogantes vitales y se encuentran profundas respuestas, pues como lo menciona el profesor Guillermo Bernal (2005) en su práctica *Vida, pasión y muerte de una biblioteca escolar*, “el disfrute de los libros es otra alternativa de recreación (...) era evidente que la lectura era para los niños su forma de jugar y descansar” (pp.154-155). Es así, que promover la discusión de aspectos estéticos de la literatura es una posibilidad para la comprensión de textos, que permite tejer una red de significados que la obra literaria propone y el estudiante le otorga, a través de la construcción de nuevas maneras y ventanas para ver el mundo y disfrutar del tiempo libre.

Por otro lado, la perspectiva de educación literaria como fuente de goce estético involucra a un docente entusiasmado, activo, enamorado de la literatura porque “el gusto por la lectura, más que enseñarse, debe contagiarse” (Arias, Ruby, 2005, p.49) y para ello es necesario propiciar las condiciones para que se lea con libertad y entrega; proveer abundantes y variados libros, hacer que a los lectores les brille los ojos cuando se habla de estos objetos, suscitar conversaciones alrededor de las lecturas. De esta manera, el viaje por los libros resulta siempre oportuno para un lector que quiera saciarse de expresiones culturales, de compañía y de ficción. Por esto, pretender que una experiencia literaria desde la perspectiva de goce estético tenga un destino evaluativo, cuantitativo, es la forma más efectiva de limitar la experiencia. Es así como cada vez más se hace necesario que los docentes tomen conciencia de separar ambas cosas, de otorgarle distancia a la lectura creadora, autónoma y desprovista de ‘ganchos’ para reforzar contenidos de áreas específicas.

3.1.2. La lectura literaria como un canal para expresar las emociones

*“Era maravilloso verlos fortalecer su autoestima y verlos cómo empezaban a cambiar el esquema de relaciones que traen de sus hogares y su visión de mundo que generalmente se refuerza en las aulas”.
(Álvarez, Yolanda. En castilla tejiendo sueños, p. 5)*

La lectura literaria desde la perspectiva del afecto constituye una práctica que incentiva el cultivo de las emociones y los sentimientos, pero, sobre todo, el reconocerse en los ojos, en la piel y en los zapatos del “otro”. En esta línea se encuentra la práctica pedagógica *En Castilla Tejiendo Sueños* de la docente Yolanda Álvarez (2015), quien realizó su proyecto desde las áreas de Lengua Castellana y Ética y valores, a partir del acercamiento de “las emociones y (...) la racionalidad de los adolescentes propiciando una relación dialógica entre autores y lectores en las que salieran a flote las frustraciones, las angustias, las vivencias, las fantasías y los sueños ya que la literatura permite deliberar sobre todo lo humano y permite que se le recree” (p.2).

De este modo, se hace evidente la fuerte relación de la literatura con una interpelación a la condición humana, de cómo ésta pone en juego diferentes personajes de la ficción que hacen frente a diversas situaciones de dificultad y adversidad que se hacen presentes en la trama narrativa. Es así como la literatura funda un canal de emociones que devela distintas posibilidades y caminos para enfrentar situaciones complejas del diario vivir, y en ocasiones, crea un espejo mediante el cual enfrenta, cuestiona, libera y “potencia el desarrollo del pensamiento y, más que nada, incentiva la creatividad [...] siendo la lectura una de las formas más expeditas para ampliar la concepción del mundo” (Castro, Faride, 2005, p.114).

Por otro lado, las experiencias analizadas muestran que un factor importante en la formación de lectores son los modelos y figuras afectivas que ejercen una gran influencia en los procesos de aprendizaje, pues el niño que desde pequeño ve a su padre y a su madre, a sus hermanos o a sus amigos, dedicar un tiempo para leer cuentos, novelas, periódicos, etc., se va beneficiando indirectamente de la lectura. Por consiguiente, la escuela no es la única responsable de acercar los niños a la lectura y tampoco aquí, como en tantos órdenes de la vida, existe la igualdad de oportunidades, porque el nivel económico y sociocultural influye de manera decisiva en el comportamiento lector de las familias. Sin embargo, no se quiere decir con esto que para formar lectores es necesario que los niños se encuentren inmersos en un círculo familiar lector, por supuesto que esto enriquece las prácticas y el aprendizaje, pero lo que se trata es de prever que la escuela

puede ser la encargada de propiciar el primer encuentro de los niños con el texto literario y que el docente puede representar esa figura afectiva capaz de “engancha a los chicos con el amor por la lectura, desvinculándola, de una vez por todas, de los conceptos de temor, fracaso e incapacidad” (Castro, Faride, 2005, p.114), en tanto,

De nada nos servirá bombardear pedagógicamente a un niño o una niña cuyos procesos de lectura y escritura no avanzan, si antes no le damos la oportunidad de entablar un diálogo interno que lo impulse a manifestar las razones de fondo que lo bloquean y le impiden establecer vínculos afectivos con su proceso de aprendizaje (Castro, Faride, 2005, p.120).

3.1.3. La lectura literaria y la creación de hábitos de lectura

“La búsqueda por sembrar en los estudiantes la semilla de la lectura y con ella proporcionarles un espacio de vida y de sentido ha sido una constante en mis quehaceres cotidianos”.
(Hernández, Luccelly, 2005, p.182)

El hábito lector también posee gran prestigio social y educativo porque es una capacidad indispensable para la formación intelectual, afectiva y estética, que desarrolla la creatividad y cultiva la inteligencia, estimula la imaginación y provoca la reflexión, la expresión oral y la expresión escrita. Ofrece, en fin, la posibilidad de un enriquecimiento constante y es un factor clave en la formación de lectores. No obstante, “adquirir el hábito de leer no es tarea fácil, no es algo que se logra de un momento a otro, de allí que sea conveniente iniciar este proceso desde la más temprana infancia” (Mancera, Elena, 2005, p.146).

Hoy en día suele encontrarse con que no todos los niños leen, ni todos gozan del mundo maravilloso de los libros, ante esto, es importante abrir espacios de encuentro con la literatura desde los primeros años de vida, para concientizar a la comunidad educativa que formar lectores implica un proceso constante, de largo plazo y riguroso, que acuñe enlaces y puentes en las relaciones con la literatura. Así mismo, es necesario hacer que los espacios pedagógicos constituyan círculos de lectores que provean herramientas, formas de establecer vínculos con la lectura, posibilidades para la ampliación de la enciclopedia cultural, permitiendo que “poco a poco los estudiantes [descubran] el placer que representa leer, su resonancia en el mundo interno, el servicio que la lectura les presta para su vida, para relacionarse con el entorno, para comprender situaciones, para dar sentido de su mundo (Hernández, Luccelly, 2005, p.187). Lo anterior es clave para pensar la importancia de los primeros acercamientos de los niños al lenguaje y a la lectura literaria. Se trata de conseguir que la palabra

impresa resulte una experiencia agradable. Al mismo tiempo, algo imprescindible, son las estrategias y estímulos para que el niño descubra en los libros la creación de un espacio singular de encuentro y de relación con el mundo y consigo mismo. Sin embargo es importante resaltar que la lectura literaria a favor de la creación de hábitos de lectura no siempre parte de la relación entre literatura-placer, pues tal como lo señala la docente Valerie Osorio (2009) en su experiencia *Leer literatura en las aulas de Educación Media: más allá del placer*, la literatura también constituye un objeto de estudio que requiere rigurosidad y disciplina.

3.1.4. La lectura literaria a favor de los procesos de escritura y las habilidades comunicativas

“Diseñar estrategias didácticas en las que se desarrollen y fortalezcan los procesos de oralidad en el aula, para enseñarles a hablar, pedir la palabra, proponer, explicar su punto de vista en diferentes situaciones comunicativas. Y así, trascender la verticalidad que prevalece al ser siempre el docente el que toma la palabra en las clases, sin darles la oportunidad a los estudiantes de que desarrollen sus competencias lingüísticas y comunicativas”.
(Grijalba, L., Carmona, L. & Sarmiento, N., 2015, p.9)

Pensar en la formación de lectores lleva al fortalecimiento de otras habilidades comunicativas como la escritura, la argumentación, la expresión oral, la interpretación, etc. Estas habilidades, incluso, constituyen muchas veces las estrategias pedagógicas y didácticas a través de las cuales se establecen las prácticas de lectura literaria y permiten dar cuenta de que “el estudio de los textos literarios dentro del aula debe responder a fines más reflexivos, es decir, que la literatura sea considerada un objeto de estudio y no un pretexto para estudiar normas gramaticales o cuestiones ortográficas” (Osorio, Valerie, 2009, p.43). Esta perspectiva implica asumir que la lectura literaria en la escuela no siempre produce placer, puesto que al considerarla como objeto de estudio y de saber, requiere una relación más profunda y rigurosa con el conocimiento y, por ende, con su transformación, y un ejemplo de ello son las once experiencias sistematizadas que ponen en evidencia los diferentes focos de la literatura para ampliar el horizonte investigativo y práctico de la pedagogía.

Siguiendo el hilo conductor, la función social de la lectura y la escritura, sus propósitos, semejanzas y diferencias con el lenguaje oral y con otras formas de representación, como las artes, dejan en evidencia que la lectura y la escritura son prácticas complementarias e íntimamente relacionadas. Por lo tanto, abrir un espacio a favor de la formación de lectores conlleva el fortalecimiento de los procesos de escritura y habilidades comunicativas a través de “propuestas que [permitan] hablar en el aula, que los niños y niñas [interactúen] con diferentes tipos de texto y

[participen] en situaciones reales de comunicación con y desde la lectura” (Grijalba, L., Carmona, L. & Sarmiento, N., 2015, p.3). La implementación de este tipo de estrategias pedagógicas implican procesos cognitivos, meta-cognitivos, verbales y meta-verbales que propician producciones y posturas de los estudiantes cada vez más elaboradas, como “los palimpsestos o “literatura de segundo grado” donde un texto literario coexiste en el otro y se crea un diálogo de intertextualidad” (López, Yolanda, 2010, p.55).

Así, como los textos realizados por los estudiantes de la docente Yolanda López a partir de la lectura del libro *Cien Años de Soledad* de Gabriel García Márquez, en donde no solo se juega con la intertextualidad, sino también con los tipos de texto para dar luz a creaciones como la siguiente: “Y cuando el coronel despertó la Guerra Todavía seguía en Macondo” (Murillo, Katherine, citada por, López, Yolanda, 2010, p.60). Este palimpsesto por ejemplo, se vale del cuento de Augusto Monterroso *Dinosaurio*, para referirse a la guerra y la soledad que se relata en la obra de Gabriel García Márquez. En otras creaciones los estudiantes toman la estructura de una receta de cocina para expresar la violencia permanente del país que alimenta la narrativa de *Cien Años de Soledad* y seguramente la realidad de los chicos creadores de la receta,

LOS CAMELOS A LA ÚRSULA IGUARÁN

INGREDIENTES:

- Tierra mojada
- Hormigas carnívoras
- Lluvia de fortaleza
- Lágrimas de dolor
- Corazones flechados
- Mariposas amarillas
- Cincuenta bananas
- Polvo de pescado de oro
- Pólvora partidista
- Fraude constante
- Sangre de masacre
- Cien años de soledad

PREPARACIÓN:

Mezcle muy bien todos los ingredientes, póngalos en el horno del tiempo y obtendrá la historia de Colombia contada una y otra vez. Sírvalo en cualquier época de los siglos XX y XXI con la seguridad de que, desgraciadamente, el sabor de la mezcla no variará demasiado. (Grado once A, citado por, López, Yolanda, 2010, p.61).

Estos ejemplos y creaciones escritas, solo constituyen una pequeña parte de las producciones realizadas en las prácticas de los docentes de las experiencias analizadas, dado que, la lectura crítica requiere de un proceso y de una serie de competencias comunicativas que posibiliten,

Interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios (Jurado en Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998, p. 81).

Todo esto, pone en evidencia que aunque no es fácil, si es posible generar prácticas de “lecturas interesantes a los estudiantes [para] que desarrollen su competencia literaria y puedan, en consecuencia, adentrarse en el complejo mundo de la comprensión crítica de los textos” (López, Yolanda, 2010, p.55).

3.1.5. La lectura literaria para la formación de lectores críticos

“Poco a poco, los chicos accedieron a comprensiones más complejas y a la vez particulares sobre lo leído, de forma tal que desarrollaron su capacidad de hacer una lectura crítica”.
(Arias, Ruby, 2005, p.44)

Tal y como lo menciona la docente Ruby Arias en su práctica *Atrapada por la red y sin ganas de soltarme*, la formación de lectores críticos implica preparar a los estudiantes para que sean lectores autónomos, libres de decidir qué leer y cuándo hacerlo, que activen y movilicen su teoría de mundo a partir de sus previas y nuevas experiencias, pues cada lectura apela y precisa la presencia de conocimientos que se encuentran en constante transformación, dado que, cada nuevo texto que se lee subvierte e interroga el pensamiento y la realidad. Por lo cual, formar lectores exige permitirle a los estudiantes cuestionarse, establecer hipótesis, construir criterios de búsqueda, arriesgarse, alejarse, perderse, encontrarse; un lector que se aventure por los increíbles pasajes de la literatura no solo interactúa con el lenguaje, sino también vive, siente, goza la literatura, aprende, canaliza sus emociones, establece vínculos afectivos con el texto y con los otros, adquiere hábitos de lectura indispensables para el estudio y la adquisición del conocimiento, crea y recrea otros mundos, construye sentidos, mejora sus habilidades comunicativas, argumenta, hace discursos coherentes con fundamentos amplios y claros, amplía su bagaje cultural y funda una lectura crítica sobre el mundo.

Con lo anterior, es posible afirmar que la formación de lectores críticos es un punto de encuentro de todas las experiencias de lectura literaria analizadas, pues todas coinciden en la necesidad de “formar lectores para la vida, que respondan a las exigencias del mundo actual y así puedan desempeñar un papel activo en la sociedad ha sido [una búsqueda y trabajo constante]” (Mancera, Elena, 2005, p.145). Es evidente que las once prácticas constituyen un espacio abierto, en

el cual los estudiantes tienen voz y voto, en donde los docentes son conscientes de los alcances éticos de la interacción entre estudiantes y textos literarios, a partir de la cual se deriva las implicaciones políticas y sociales de la literatura en la formación de lectores y ciudadanos activos.

Por último, se considera cada ejercicio propuesto por cada uno de los docentes, como una apuesta educativa enriquecedora que devela múltiples sentidos pedagógicos, mediante los cuales es posible colocar como centro la literatura, no solo aportando a la formación de lectores críticos, sino también fortaleciendo el quehacer docente a partir de sus experiencias y el trabajo investigativo, que amplían las perspectivas pedagógicas, permitiendo avanzar en la complejidad de la tarea de trabajar los procesos de lectura y contribuir a la formación de lectores críticos en y desde la escuela.

3.2. En torno a las Estrategias pedagógicas y didácticas halladas

“Configurar una propuesta didáctica sólida requiere que ésta se vea soportada en procesos de planeación, previos, muy bien definidos, estructurados y fundamentados. Junto con ello, los propósitos, tanto a nivel didáctico como formativo, son fundamentales, pues, permiten direccionar el camino que va tomando dicha propuesta”.
(Osorio, Valerie, 2009, p.52)

Para ampliar el acercamiento teórico, metodológico y formativo sobre la lectura literaria en la escuela, desde el análisis de las once experiencias, se procede en este apartado a profundizar en las estrategias pedagógicas y didácticas llevadas a cabo por los docentes en los espacios escolares, a partir de cuatro aspectos generales para mostrar el despliegue analítico sobre distintas metodologías en el trabajo con la literatura. Las estrategias se agruparon de acuerdo a: 1) el acceso a los textos literarios, 2) los encuentros con la lectura literaria, 3) los análisis de lectura mediante situaciones comunicativas, y 4) las posibilidades de creación.

3.2.1. Acceso a los textos literarios

“Ver la literatura en su contexto viviente es rechazar todo enfoque que la limite, ya sea social o estético. Aunque los elementos sociales y estéticos de la literatura puedan ser distinguibles teóricamente, en realidad son inseparables (...) [pues] un objeto puede tener más de un valor”.
(Rosenblatt, 2002, p.49)

El acceso a textos literarios no depende sólo de la educación escolar, sino también de diversos agentes sociales como la familia y el Estado, no obstante, la escuela como institución social ha venido pensando y proponiendo diferentes estrategias para que los libros estén al alcance de todos. Como ejemplo de ello en las Experiencias *Atrapada por la red y sin ganas de soltarme, Libros al encuentro*

con sus lectores y *Vida, pasión y muerte de una biblioteca escolar* se prioriza la ampliación de la biblioteca escolar –templo majestuoso del saber humano– con diversos y variados textos de calidad literaria, con el fin de aportar a los niños otras formas de representación de la realidad y así formarse como lectores, por ello, estos docentes acuden a distintos colectivos sociales, tales como: el Rincón del cuento⁹, el acervo de México¹⁰, el colectivo Metáforas¹¹, el Bibliobús de la caja de compensación familiar Colsubsidio, entre otros. En ese sentido, el acceso a los textos requiere de ciertas prácticas que despierten interés en los estudiantes y que se constituyan “en una estrategia para formar lectores autónomos, ya que cada quien elige libremente qué desea leer” (Mancera, Elena, 2005, pp.143-144). Tales como:

- El maletín viajero: Estrategia utilizada en la Experiencia *Atrapada por la red y sin ganas de soltarme*, este maletín colgaba de unas puntillas y se abría para mostrar las carátulas de los libros, el objetivo era “dinamizar aún más el proceso y ofrecer libros a la familia, (...) la estrategia resultó, el maletín fue una novedad; era como tener una biblioteca portátil, todos querían tener acceso a él” (Arias, Ruby, 2005, p.45).
- La biblioteca móvil: Estrategia llevada a cabo en la Experiencia *Atrapada por la red y sin ganas de soltarme*. Esta práctica se llevó a cabo con 20 libros de literatura infantil donados por el MEN, que se utilizaron como biblioteca móvil en los salones de clase y para préstamo domiciliario.
- El cuaderno viajero: Estrategia realizada en la Experiencia *Libros al encuentro con sus lectores*, “se trata (...) de un cuaderno que viaja de casa en casa y donde los estudiantes consignan por escrito sus comentarios, un resumen o una recomendación sobre el libro leído”(Mancera, Elena, 2005, p.144)
- Las tarjetas de préstamo: Estrategia realizada en la Experiencia *Libros al encuentro con sus lectores*, que permiten tener control y mayor acceso a los libros, entre otras modalidades de préstamo domiciliario.

⁹ Programa de TV para niños organizado por la Secretaría de Educación del Distrito donde “las directivas cuentan con la asesoría de Fundalectura, el grupo de Medios y Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación, el Cerlac y varios pedagogos” (Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-861915>, el día 25 de marzo del 2016).

¹⁰ Inventario de libros que el programa de la Red Podemos Leer y Escribir obsequiaba a las instituciones educativas que estuvieran adelantando programas relacionados con la formación de lectores. Este acervo estaba conformados por 93 libros de literatura infantil y juvenil, 5 casetes de canciones y promoción de lectura y 2 juegos de cartas. Tomado del libro publicado por la Red “21 relatos de una búsqueda pedagógica” del año 2005.

¹¹ Colectivo literario que como objetivo “impulsa los espacios de goce y producción literaria (...) para todos y todas, a través de actividades como tertulias, encuentros, publicaciones, concursos literarios, etc.”(Recuperado de <http://colectivoliterariolametafora.jimdo.com/>, el día 25 de marzo del 2016).

Comprendiendo lo anterior, vale decir que el acceso a las obras literarias no es un asunto de selección para unos cuantos, ni tampoco es cuestión de estrato social, pues cualquier persona debería disfrutar de la literatura sin ninguna restricción. Los textos deben circular amplia y libremente por el mundo, para así gozar de una relación directa con la lectura y avanzar en la formación de lectores. Importa el acceso a los textos literarios, pues los estudiantes amplían su universo cultural, su contexto, su historia y las diversas informaciones que, indudablemente, llevan a tener una mirada más amplia y crítica sobre la vida y el mundo, propiciando el desarrollo de nuevas capacidades y experiencias significativas. Una vez se logra el acceso a los textos literarios, cabe reflexionar ahora, sobre la necesidad de abrir espacios de participación para los estudiantes, las familias y los docentes, en donde se lleven a cabo acercamientos afectivos, creativos y rigurosos con la lectura de los mismos, esto es, idear estrategias pedagógicas y didácticas que permita, a quien lee, dar sentido a sus encuentros con la literatura.

3.2.2. Encuentros con la lectura literaria

“Es que saber leer, saber crear con la palabra una magia, una seducción con la voz, es uno de los aspectos que más genera en los estudiantes el gusto, el deseo por leer”.
(Vásquez, 2006, p. 23)

Para la lectura directa de textos y obras, decisiva en la formación de sujetos y hábitos de lectura, concurren diversas estrategias pedagógicas que promueven encuentros con la literatura. En las once experiencias se destaca la *Secuencia Didáctica*, siendo un espacio concomitante entre los docentes y el contenido a instruir, y como una de las metodologías usadas para formar lectores. Dicha estrategia comporta una planeación juiciosa, rigurosa y responsable, con unos propósitos claros, una ruta de acción ordenada y unas herramientas precisas que aclaren y fortalezcan el conocimiento, de esta manera es posible generar espacios que propicien encuentros con las obras literarias, fomentando así el gusto por la lectura y el desarrollo de mejores aprendizajes. Estos espacios son la base para la realización de múltiples prácticas pedagógicas con la lectura literaria que buscan distintas finalidades formativas, pues su diseño debe ser “desde la estructura de la producción de un texto de uso social y real dentro de la cotidianidad de los estudiantes, con la necesidad de responder a propósitos referidos a la enseñanza de un contenido particular” (Hernández, V., Buitrago, L. & Torres, V., 2009, p.30).

La *lectura en voz alta*, como una de las innumerables maneras de leer, es otra estrategia para los encuentros con la lectura, que por lo general da cuenta de habilidades de lectura-escucha consciente y metódica de diversos textos, mejorando el vocabulario, ayudando al desarrollo social mediante la oralidad y propiciando situaciones de interacción reales y necesarias. Entre sus características, resaltadas por las docentes Lilia Grijalba, Luz Mery Carmona y Norma Constanza Sarmiento (2015) se encuentran una adecuada fluidez, entonación, ritmo y volumen de quien lee para atrapar la atención de quienes escuchan, con el fin de provocar encantamiento y mayor posibilidades de comprensión.

Ahora bien, si lo que se procura conocer aquí son algunas de las distintas estrategias de encuentro con la lectura literaria abordadas en las prácticas docentes, no se puede dejar de lado, *la lectura individual e íntima, las lecturas compartidas y colectivas, las relecturas, las lecturas intertextuales y los círculos de lectura*¹², que trabajadas con rigurosidad (termino clave en la Experiencia *Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer*), hacen parte del encuentro con la literatura en la construcción de criterio y la formación de lectores. En este sentido, cuando se habla de trabajo con rigurosidad en dichas estrategias, se alude a la negociación de normas de comunicación y participación que han de tenerse presentes para el respeto de sí mismo y de los demás, así como también para asumir la lectura con responsabilidad; un ejemplo de ello está en la Experiencia *La lectura literaria compartida: construcción de una voz propia desde la escuela para la vida social*, cuyas reglas de participación en el aula permiten organizar la socialización de las lecturas, estas consisten en “pedir el turno para hablar, escuchar al compañero para poder contra argumentar o complementar la idea, respetar las ideas así no se esté de acuerdo con ellas, no hablar mientras otro compañero tiene el uso de la palabra” (Grijalba, L., Carmona, L. & Sarmiento, N., 2015, p.3). Con el uso de este tipo de pautas, no solo se aborda la lectura con responsabilidad, sino también se fortalecen los procesos discursivos en la oralidad.

Estos últimos se favorecen con la interacción entre los estudiantes y los libros, convirtiéndose en una prioridad, dado que la oralidad “como elemento integrador en la formación del niño [y] como manifestación de realización del lenguaje humano (...) involucra los procesos de hablar y escuchar y, por tanto, se constituye en un eje principal de producción de significados” (Grijalba, L., Carmona, L. & Sarmiento, N., 2015, pp. 2-3). Otro ejemplo aludido a la interacción, se puede observar en la experiencia *En castilla tejiendo sueños* de la docente Yolanda Álvarez, donde las salidas pedagógicas

¹² Estrategia tenida en cuenta por los docentes en la Experiencia 4 y 5 “La propuesta consistía en conformar grupos de estudiantes, padres de familia y docentes, interesados en la lectura y dispuestos a reunirse en espacios extracurriculares”(Hernández, L. 2005, p.184)

“hacían [a los estudiantes] infinitamente felices pues su situación económica y lo disfuncional de sus hogares no da lugar a la recreación”, es así como también se convierten en una estrategia de posibilidad para que los estudiantes reconstruyan su identidad en diferentes contextos culturales, ampliando su visión profunda de mundo.

Ciertamente, es importante señalar que propiciar encuentros con la literatura es provocar la construcción de una relación íntima, afectiva y directa con la lectura literaria, es incitar una experiencia mágica por la vida, porque leer obras como *El Quijote* y *Cien años de Soledad* tiene como efectos el traslado a otros universos, en los que la creatividad no llega a su límite y la reflexión no descansa, estos, son los otros mundos posibles que merecen numerosas miradas, dado que el encuentro con la lectura literaria conlleva siempre otros encuentros con lectores y con mundos contruidos. Sin embargo, al mencionarse algunas estrategias para encontrarse con la literatura, ha de recordarse que estas no son las únicas que pueden contemplarse para llevar a cabo prácticas de lectura literaria en la escuela, así como tampoco se están mencionando todos los recursos para su realización, pues este trabajo solo constituye una parte de las múltiples posibilidades que se tienen para generar espacios literarios. Por lo tanto, esta línea de investigación sigue abierta para la ampliación del inmenso campo pedagógico en el que se encuentra la educación literaria. Al llegar a este punto, luego de contemplar algunas de las estrategias pedagógicas que propician encuentros con la literatura, es importante avanzar hacia otras estrategias encaminadas a profundizar en las interpretaciones literarias, a través de situaciones comunicativas que construyen conocimiento y complejizan interpretaciones.

3.2.3. Interpretaciones literarias mediante diversas situaciones comunicativas

“El hombre moderno es el hombre que está de afán, que quiere rápidamente asimilar; “por el contrario, mi obra requiere de lectores que tengan carácter de vacas, que sean capaces de rumiar, de estar tranquilos”.
(Nietzsche, citado por Zuleta, 1982, p.2)

Con la convicción de que la lectura es una habilidad que se desarrolla con la práctica, ciertamente, su interpretación y sentido es otorgado conjuntamente por el lector y el texto, por eso, en palabras de la docente Gloria Ramos (2014) “lo valioso de ésta experiencia radicó en la comprensión que pudieron hacer [los estudiantes] de las posibilidades que se desplegaron en el acto de comprender tomando como herramienta el lenguaje que evidentemente vivió grandes transformaciones” (p.9). Esta docente desarrolló su trabajo con la literatura, a partir del poema

Balada del Mar no visto, rimada en versos del León de Greiff con estudiantes de grado transición, que aunque aparentemente sale del trabajo con los clásicos infantiles, resultaron niveles de análisis interpretativos, escriturales y gráficos colosales por parte de sus estudiantes que aún no decodifican los versos del poema, sino de la escucha, el ritmo, el color, el movimiento y la vida del mismo, pues según la docente Gloria Ramos “los niños son capaces de usar de una manera distinta el lenguaje, de jugar con él y experimentar con él” (p.10), es decir, que los niños cuentan con las habilidades para construir con el lenguaje infinidad de sentidos de acuerdo a sus grandiosas facultades.

En cuanto a los análisis de lectura, se producen a través del discurso que como situación comunicativa es posible “debido a [la] manipulación particular [que puede hacerse] del lenguaje, lo que desemboca una construcción de la realidad” (Osorio, Valerie, 2009, p. 43). De esta manera los docentes utilizan para ello los debates, los coloquios, los monólogos, las plenarias y las elaboraciones de hipótesis, como estrategias pedagógicas para formular argumentos, exponer interpretaciones y colocar en juego el saber frente a la comprensión del texto literario. Tal es el caso de la Experiencia *El papel de lo clásico en la literatura juvenil. "La sociedad vista a través de los ojos de un pícaro"*, donde se observa que la docente Alba Yulieth García (2015), a partir de los textos de la historia española del siglo de oro, incursiona con sus estudiantes “en la progresión de las discusiones y [el] trabajo de aula [en tanto] plantean un paralelo con la sociedad actual, los jóvenes a medida que identifican rasgos comunes los socializan, (...) [y] generan momentos de discusión etológica, que permiten discernir en la intencionalidad y móviles del ser humano de cualquier época” (p.5). Esto es, incitar a la práctica de formas de creación discursiva.

Otro ejemplo, se evidencia en la Experiencia *Palimpsestos y juegos literarios, una propuesta para trabajar la literatura en la educación secundaria* con la lectura de la obra *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, en donde la docente Yolanda López (2010) y sus estudiantes se cuestionaban con frecuencia sobre asuntos que la misma lectura les provocaba, en palabras de la docente “nos hacíamos preguntas que nos exigían volver al texto, releer y hacer análisis que en clase poníamos a consideración de todos y de donde salían debates que conducían a comprender la lectura, a leer entre líneas, [y] a desentrañar lo aparente del libro. (p.4), es decir, la docente está al tanto de la importancia de las preguntas orientadoras o inquisidoras, inquietudes y comentarios, que inevitablemente se convierten en una guía para la comprensión y la reflexión en los análisis de lectura, dado que “la característica del proceso de lectura es la interrupción. Cuando haya en el texto algo que deba

indicarse o que deba comentarse porque ha hecho mella en las estudiantes, debe ser escuchado” (Osorio, Valerie, 2009, p.50).

Al llegar a este punto, hay que tener presente que un análisis de comprensión de lectura debe estar mediado por múltiples situaciones comunicativas, que estratégicamente lleven a creaciones personales y colectivas sustentadas por el conocimiento, por eso, cuando existe el propósito de crear o recrear a partir de la literatura, se requiere, inicialmente, de entrega y compromiso, pues hay que saber que la comprensión de textos ha de ser una actividad característica en cada lector. Las experiencias, el sentido, el gusto y la disposición emocional en el momento de leer, hacen parte de toda posible interpretación, pues mediante cuestionamientos cada vez más complejos sobre lo que se lee, hay posturas también cada vez más autónomas, que en efecto, requieren una producción textual.

3.2.4. Hacia el sendero de la creación

“Desde la lectura en voz alta, pasando por el subrayado, los apuntes al margen, las preguntas inquisidoras, hasta la formulación de una hipótesis con la que sellan el compromiso con el texto, aportan sus experiencias de lectura, amplían su visión sobre la misma, aceptan las interpretaciones de quienes se sientan a su lado y reconocen el mundo en medio de la prosa. Los momentos de lectura, los momentos de reflexión, individual y colectiva, y los momentos de escritura generan la relación productiva entre lectoras y texto”.
(Osorio, Valerie, 2009, p. 51)

Cuando se habla de la relación entre el lector y el texto, se otorga relevancia a las competencias comunicativas y literarias que dicha relación ha de fortalecer, entre ellas las competencias relacionadas con la creación y producción escritural que son el siguiente paso en la lectura literaria. Las once experiencias muestran algunas de las estrategias que apuntan a afianzar este tipo de competencias, por ejemplo la elaboración de textos autobiográficos, los diarios de campo, las reescrituras y la realización de ensayos son algunas de las más utilizadas por los docentes. Tal es así, que ésta última es considerada como “la escritura más idónea para desarrollar un argumento. [Pues] no es una escritura que busque, esencialmente, exponer contenidos, sino dar razones en apoyo o defensa de una tesis” (Vásquez: 131, citado por Osorio, Valerie, 2009, p. 63).

Por lo tanto, estas producciones escriturales en cierto grado dan cuenta de la adquisición de conceptos, dado que con la postura del escritor se hace posible un enlace entre el conocimiento y el pensamiento autónomo. Sin embargo, también es pertinente agregar que no solo se dan producciones escriturales, también se llevan a cabo otras maneras de creación artística que abren

espacios de construcción dentro y fuera del aula luego de la lectura literaria, tales como el dibujo, las artes plásticas, el teatro, los festivales de cuentería, las representaciones gestuales, entre otros, en donde para representar el mundo, se muestran sensibilidades y visiones sobre la vida que parten de la imaginación humana que se expresa a partir de diversos lenguajes estéticos: tales como la creación dramática (teatro), las artes plásticas (dibujo, pintura), y la narrativa (cuntería y mímica o representaciones gestuales).

Concluyendo este análisis, se puede decir que a la vez que se desarrollan distintas prácticas lectoras mediante literatura expresada en poemas, novelas, cuentos y demás, del mismo modo fluyen ideas, que basadas en significados y experiencias, avanzan hacia el sendero de la creación en el que no solo se elaboran construcciones mentales, fantásticas e imaginarias, sino además se desarrollan capacidades lúdicas, escriturales y artísticas. Se fortalece así, un proceso formativo integral en donde se evidencia conjuntamente el compromiso de la comunidad académica y el uso de distintas estrategias pedagógicas y didácticas en el aprendizaje para el fomento de nuevas creaciones literarias, orientadas generalmente a la formación de lectores libres, críticos y autónomos, que pongan en juego el ejercicio del pensamiento para la producción de nuevos saberes, construcción de sí mismo y ampliar su teoría de mundo, sus experiencias, dejando surgir las emociones, los temores, los sueños, las fantasías y las vivencias de quien recrea, es decir, de quien lee y vive a través de la literatura; entonces, ¿Por qué no apostarle también a la creación a partir de la literatura?

3.3. En torno al corpus de lectura

“El criterio de calidad no se refiere sólo a la obra en sí misma, sino a la experiencia que es capaz de provocar en el lector”.
(Colomer, 2005, p. 179)

En este apartado se hace referencia a los diferentes textos literarios con los cuales se trabajaron en el desarrollo de las prácticas de lectura literaria analizadas, como se puede evidenciar en la matriz de análisis (ver anexo 04) en donde hay una variedad de textos, clásicos y modernos, así como de géneros discursivos. Pero no nos detendremos aquí en su contenido específico sino en algo mucho más relevante, una pregunta que atravesó a cada uno de los docentes en su quehacer como mediadores entre los textos y los niños, y que anteriormente se habían mencionado en algunas de las líneas de este trabajo, pero no con la desmesura y precisión que requiere; esto es ¿Cómo se determina la calidad literaria, para la selección de los textos? ¿La establecen los lectores en relación con sus gustos, o los expertos profesionales y críticos de literatura? Tal y como lo afirma Colomer, la calidad

literaria ha sido un tema de preocupación en la escuela durante décadas, e incluso se han establecido algunos criterios para la selección, que giran alrededor de valores morales, gustos y contenidos, sin embargo, dichos criterios han sido un problema al ser llevados a la práctica (Colomer, 2005, p.174), pues aunque a una sola voz se señale la importancia de ofrecer textos con calidad literaria, se hace difícil consensuar sobre las precisiones propias respecto a la calidad.

No obstante, es preciso decir sobre los anteriores cuestionamientos que la calidad literaria puede ser establecida por lectores novatos o expertos literatos, de acuerdo a sus experiencias con las obras. Sin embargo, el lector novato tiene una posibilidad más reducida para hacer la selección, pues se vale continuamente de ciertos intereses y gustos específicos, de los cuales será difícil desprenderse para explorar lo desconocido; por otro lado, el literato contempla diversos aspectos como la calidad lingüística, la profundidad semántica, la trayectoria y estilo del autor, la calidad de la edición, la diferencia con otras obras, etc. Sin embargo, teniendo en cuenta que el escenario implicado en este trabajo es el educativo, es importante precisar que el docente es quien determina la calidad literaria y selecciona los textos que tendrán lugar en la escuela ¿Cómo hacerlo entonces? pues ha de considerarse que no siempre los docentes que quieren llevar literatura a las aulas de clase son literatos; por lo tanto, para determinar la calidad literaria en primer lugar, han de establecer las estrategias y objetivos pedagógicos que quieren alcanzar con el texto seleccionado de acuerdo a estos fines.

En segundo lugar, conocer el contexto educativo y la edad de los niños o jóvenes con los que se pretende trabajar permite ampliar la posibilidad de elección, estableciendo algunos intereses y conocimientos que estos ya poseen, aunque las experiencias analizadas muestran en su mayoría una tendencia en la selección de literatura infantil, para los grados de primaria y la recurrencia de obras clásicas como el *Quijote*, *Cien años de Soledad* y *La Vorágine* para grados superiores. Se considera que no existen obras para grandes y chicos, que la literatura infantil puede interpelar, sacudir y hacer reflexionar a los grandes, y la literatura de obras clásicas puede hacer reír, ampliar el conocimiento y el panorama de la visión de mundo que poseen los chicos, tal y como lo demuestra la docente Gloria Ramos en su práctica de lectura literaria, mencionada desde el apartado anterior, en donde niños de grado transición interpretan a través de los sentidos un fragmento del majestuoso poema: *Balada del mar no visto, rimada en versos* del poeta León de Greiff, explorando escenarios desconocidos para ellos, inspirando a los nuevos poetas en sus creaciones estéticas, ilustradas a continuación,

Balada del mar no visto, rimada en versos

No he visto el mar.

Mis ojos

vigías horadantes, fantásticas luciérnagas;

mis ojos avizores entre la noche; dueños

de la estrellada comba;

de los astrales mundos;

mis ojos errabundos

familiares del hórrido vértigo del abismo;

mis ojos acerados de viking, oteantes;

mis ojos vagabundos

no han visto el mar...

La cántiga ondulosa de su trémula curva

no ha mecido mis sueños;

ni oí de sus sirenas la erótica quejumbre;

ni aturdió mi retina con el rútilo azogue

que rueda por su dorso...

sus resonantes trombas,

sus silencios, yo nunca pude oír...:

sus cóleras ciclópeas, sus quejas o sus himnos;

¡ni su mutismo impávido cuando argentos y oros

de los soles y lunas, como perennes lloros

diluyen sus riquezas por el glauco zafir...!

¡Ni aspiré su perfume!

Yo sé de los aromas

de amadas cabelleras...

yo sé de los perfumes de los cuellos esbeltos

y frágiles y tibios;

y senos donde esconden sus hábitos las pomas

preferidas de Venus!

Yo aspiré las redomas

donde el Nirvana enciende los sándalos simbólicos;

las zábilas y mirras del mago Zoroastro...

Mas no aspiré las sales ni los iodios del mar.

Mis labios sitibundos

no en sus odres la sed

apagaron:

no en sus odres acerbos

mitigaron la sed...

Mis labios, locos, ebrios, ávidos, vagabundos,

labios cogitabundos

que amargaron los ayes y gestos iracundos

y que unos labios —vírgenes— ¡captaron en su red!

Hermano de las nubes,

yo soy.

Hermano de las nubes

de las errantes nubes, de las ilusas del espacio:

vagarosos navíos

que empujan acres soplos anónimos y fríos,

¡que impelen recios ímpetus voltarios y sombríos!

Viajero de las noches



La mariposa se mira en el espejo.



El rey cena en sus castillo con su hija,
la sirena



La sirena escribe
Con su lápiz de cangrejo
Sobre las olas que se mueven
Algas, almejas y cascanueces

yo soy.

Viajero de las noches embriagadoras; nauta
de sus golfos ilimites,
de sus golfos ilimites, delirantes, vacíos,
—vacíos de infinito..., vacíos... —Dócil nauta
yo soy,
y mis sueños derrotados navíos...
Derrotados navíos, rumbos ignotos, antros
de piratas... ¡el mar!...

Mis ojos vagabundos
—viajeros insaciables— conocen cielos, mundos,
conocen noches hondas, ingraues y serenas,
conocen noches trágicas,
ensueños deliciosos,
sueños inverecundos...
Sabén de penas únicas,
de goces y de llantos,
de mitos y de ciencia,
del odio y la clemencia,
del dolor
y el amar...!
Mis ojos vagabundos,

mis ojos infecundos...:
no han visto el mar mis ojos,
¡no he visto el mar!



La sogá pasa por el árbol.



Su corona es de oro, de perlas, diamantes y caracolas.



La princesa abre la puerta embrujada.

Aquí es preciso resaltar el quehacer de la docente Gloria Ramos, dado que no todos somos capaces de irrumpir con lo ya preestablecido, frente a los tipos de texto que comúnmente se llevan a la escuela. Esta docente nos demuestra que sí es posible tomar riesgos, cambiar de camino, innovar, y hacer “de la poesía un objeto cotidiano en el aula de clase. Logrando que los niños perciban la naturaleza de los poemas su resonancia, la complicidad, su relación con lo existencial” (Ramos, Gloria, 2015, p.3). Pues aunque la poesía construya uno de los lenguajes estéticos más complejos de la literatura, esta experiencia aporta múltiples estrategias y metodologías para llevar autores como León de Greiff, Shakespeare, José Asunción Silva, entre otros, que por lo general son restringidos a grados escolares superiores, teniendo como imaginario que los más chicos no tienen las competencias necesarias para interpretar sus obras que condensan un gran legado.

En tercer y último lugar, el docente tendrá que valerse de su experiencia lectora para la selección de libros, estableciendo los posibles textos literarios que respondan a sus objetivos formativos y estrategias pedagógicas, además de buscar libros que contengan una esencia en sí mismos, capaz de sorprender, de emocionar, de cambiar la visión de mundo, de traspasar la acción de leer, pero sobre todo estremecer nuestra existencia, pues esto, es lo que cualquier texto de calidad literaria debería hacerle al lector.

3.4. El maestro en la reconstrucción de su práctica pedagógica

Los docentes protagonistas de estas experiencias coinciden en varios puntos de reflexión que rescatan aprendizajes y análisis del trabajo con la literatura en espacios escolares, entre esos asuntos se encuentran: su relación con la literatura, la formación pedagógica, la vinculación con grupos de investigación y el ambiente institucional para el desarrollo del trabajo propuesto, estos tres aspectos son determinantes en su práctica pedagógica como se muestra en las siguientes líneas.

3.4.1. El vínculo del maestro con la literatura

“Porque con Herbarium entendí que la naturaleza puede dejar de ser escenario para convertirse en metáfora de la humanidad. Raíces que se pierden en caminos que no existen, ramas que se extienden hasta lograr el contacto de otras, plantas que pretenden desconocer su linaje aun con la desesperanza de lo imposible a cuestras, musgos que ostentan la medición del tiempo, tallos que crecen y hojas que caen, no son más que la metáfora de hombres que se lanzan a la búsqueda de la leyenda, de cuerpos que se nutren de la piel de otros, de poetas que le cantan al tiempo y de hojas tachonadas”.
(Osorio, Valerie. 2009, p.39)

Una vez más, la afirmación sobre la importancia de que el docente tenga una relación íntima con la literatura vuelve a llamar la atención. Así, el acercamiento con las palabras, las imágenes, los sentires y cuestionamientos de la vida, de los personajes y de las distintas manifestaciones humanas por parte del maestro quizás sea el primer paso o la condición de posibilidad para pensar la lectura literaria en la escuela. Ante esto, el cúmulo de experiencias, no tanto en cantidad sino en calidad, confieren al docente confianza, seguridad y la perspectiva sobre la literatura mencionada anteriormente, de contribuir a la formación e interpretación del mundo que se conoce; dado que, no basta con saber que la lectura de obras literarias es esencial en la formación, también, es necesario ser conmovido e interpelado por las mismas.

Una característica en dicha relación, es que los docentes, en su mayoría, atribuyen su disfrute por la literatura gracias al acompañamiento inicial que desde niños tuvieron o bien por sus familiares o bien por sus profesores, en sus primeros acercamientos con la literatura, así lo deja ver la docente Faride Flórez (2005) en su experiencia cuando dice:

Toda la vida he disfrutado los libros, a la par que lectura de revistas, cuentos, historietas, y hasta recetas de cocina. Esta emoción siempre ha estado asociada con la figura de esa persona especial y amorosa, mi madre, que me ofreció las primeras experiencias con los libros. Por todas estas razones y otras más, he buscado contagiar de este goce personal, único e íntimo, a todos aquellos que voluntariamente han querido pegarse al cuento de amar la lectura y hacerla parte de su universo propio (p.112).

En ese sentido, hay que resaltar el lugar de esa historia familiar y escolar que antecede a algunas de las experiencias de los docentes y que ahora proyectan con su trabajo pedagógico como mediadores en el acercamiento de sus estudiantes con la lectura y su formación como lectores. Estos vínculos educativos desde la familia y la escuela tienen pues gran relevancia, en tanto la lectura literaria es un proceso que requiere trabajo constante; es un despertar que demanda tiempo, contacto con las obras literarias, pensamiento y conciencia sobre el lugar que el lenguaje ocupa en la existencia individual y social de las personas, lo cual desemboca en la idea de que la literatura, en rigor, no se transmite como un contenido, sino que se “enseña” en el sentido de hacer ver, contagiar, provocar, e invitar a los otros.

Ahora bien, aunque en algunas ocasiones, para otros, el contacto con la literatura no haya iniciado desde la infancia, ni mucho menos con una figura familiar, sino más bien, en el escenario

laboral académico, ello no es un impedimento para establecer un vínculo afectivo con la literatura. Como le sucedió a la docente Ruby Arias (2005), quien al estar inconforme con su forma de enseñar a leer, exclusivamente mediante planas, copia y fragmentos de textos escolares, decide asistir a uno de los encuentros de la *Red Podemos Leer y Escribir* donde fue leído un texto literario que la conmocionó. En sus palabras:

Esta lectura me produjo una sensación interior muy placentera. Me emocioné escuchando una historia que me hizo sentir viva, llena de imágenes y sueños; por un momento se me olvidó que era docente y lo mejor fue que no se nos pidió dar cuenta de lo leído. Así entré, sin darme cuenta, al maravilloso mundo de la palabra escrita, de una forma muy diferente a la que conocía hasta ese momento. No recuerdo que en mi infancia hubiera ocurrido un acontecimiento parecido, me sentí... ¡muy rico! (Arias, Ruby, 2005, p.41).

Estas emotivas palabras son muestra de que el momento para acercarse al mundo de la literatura no está delimitado ni limitado a una edad, o grado escolar, incluso puede ser ¡ahora!, y puede surgir desde la inconformidad de la vida, desde ese pensar constante por lo que se hace, se quiere o se sueña. Estando así, existe una actitud abierta a nuevas miradas, a otras formas de comprensión, donde la mediación a través de la lectura literaria se vuelve protagonista en el desarrollo de experiencias que tocan la existencia personal y la formación académica, profesional y pedagógica. En suma, el vínculo del docente con la literatura es un primer paso para cualificar las prácticas de lectura literaria en el aula, aunque en dicho proceso influyen también aspectos como la selección y el acceso a las obras, las implicaciones formativas y las concepciones sobre lectura, unidas a la formación pedagógica y a la relación con grupos de investigación que posibilitan ampliar las fronteras del trabajo en los escenarios escolares.

3.4.2. La formación en investigación y el trabajo en colectivo a través de redes pedagógicas

“La Red se ha constituido en un espacio sin igual de capacitación y formación profesional, en donde los docentes intercambiamos experiencias pedagógicas, los avances, los logros, las dificultades con las que nos enfrentamos en el trabajo con la lengua escrita, lo que a la postre fortalece nuestras prácticas pedagógicas, dentro y fuera del aula”.
(Mancera, Elena, 2005, p.142)

La Red Podemos Leer y Escribir adscrita al Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, son los tres escenarios y redes de investigación en los que se encuentran documentadas las

once experiencias que hacen parte del corpus de este estudio, y son evocados a lo largo de las mismas por los docentes, como parte de la formación y transformación de sus prácticas con la lectura literaria en la escuela. Por ello, a continuación se hace una descripción breve de cada una y de su importancia en el trabajo con la lectura literaria en el aula que los docentes confieren en su trabajo pedagógico.

En ese sentido, la *Red Podemos Leer y Escribir* es una iniciativa de la CERLALC que busca en trabajo conjunto, fomentar la formación de lectores y escritores en los países latinoamericanos. De esta manera la Secretaría de Educación Distrital hizo parte de esta iniciativa hacia el año de 1997, desde esta época comenzó su trabajo con docentes interesados en conocer y renovar prácticas pedagógicas para tal fin. Para el año 2005 publicó el libro titulado “*21 relatos de una búsqueda pedagógica*” como muestra del trabajo realizado con distintos docentes y donde se documentan sus experiencias, buscando invitar a más docentes al estudio de otras concepciones sobre la lectura y la escritura.

Otra de las instituciones que busca mejorar el campo de acción de los docentes es el IDEP, entidad pública que desde 1994 se encuentra trabajando con la producción y divulgación de conocimiento pedagógico y educativo¹³ de la ciudad de Bogotá, D.C. Entre sus investigaciones se halla el proyecto *Serie la sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza*, con experiencias destacadas en su quehacer pedagógico que aporta, desde la investigación, conocimiento y posibilidades a los docentes en el campo educativo y pedagógico.

La Red Colombiana de Transformación de la Formación docente en Lenguaje hace parte también de este tipo de colectivos docentes al que pertenecen algunas de las experiencias documentadas. Se trata de una asociación de cobertura nacional e internacional que desde 1994¹⁴ trabaja en el fortalecimiento de la labor docente, específicamente en el campo del lenguaje. Esta Red se encuentra organizada por nodos regionales, donde los docentes realizan encuentros y discusiones de lo que concierne al conocimiento del lenguaje y su práctica pedagógica.

¹³ Ampliar detalles en la página web oficial: <http://www.idep.edu.co/?q=node/25>
(recuperado el día 24 de marzo de 2016)

¹⁴ Ampliar detalles en la página web oficial: <http://www.redlenguaje.com/home/que-son-las-redes-nacionales.html>
(recuperado el día 24 de marzo de 2016)

Como puede verse, las tres redes pedagógicas han buscado la consolidación e integración de grupos de docentes investigadores que desde el aula y los encuentros académicos programados mejoren su perspectiva sobre la lectura, la escritura y la literatura, adentrándose en la reflexión sobre las actividades y procesos que llevan a cabo en los espacios escolares donde se encuentran vinculados laboralmente. En voz de las docentes Lilia Grijalba, Luz Carmona y Norma Sarmiento (2015) tal importancia radica en la medida en que “es necesario poner el trabajo docente ante otras miradas expertas y comprometidas para que orienten, den recomendaciones y sugerencias que permitan corregir el camino, cambiar, mejorar la práctica pedagógica y beneficiar a los estudiantes y a la comunidad educativa” (Grijalba, L; Carmona, L. & Sarmiento, N. 2015, p.17).

Con esto, el docente toma un lugar activo con el saber a través de discusiones que invitan a pensar y reflexionar sobre su proceder profesional, no con la intención de listar sus errores, sino de identificar sus fortalezas para llevarlas al máximo y crear espacios donde la enseñanza y el aprendizaje se conviertan en punto de reflexión, también para que docentes, estudiantes y padres de familia interactúen de manera más afianzada en los procesos escolares, y sobre todo en la formación de lectores. Ello pretende que cada día los docentes se inquieten por su quehacer, como lo hace la docente Yolanda López al mencionar que “siempre quedará la duda si se hizo lo correcto, sin embargo, siempre tendremos una nueva oportunidad para mejorar” (López, Yolanda, 2010, p.64).

La vinculación a las redes y la formación en grupos de investigación tiene que ver con movilizar el conocimiento, esto es, compartir, escuchar, hacer ajustes, buscar estrategias, intercambiar, crear ambientes favorables, entre otras posibilidades, mediante el apoyo conjunto de instituciones y docentes comprometidos por hacer un alto en el camino, transformar y difundir otra manera de asumir ese proceso pedagógico de formar lectores. Por lo tanto, pertenecer a un grupo o colectivo de investigación lleva a asumir el quehacer docente de forma planeada y organizada, proyectando alcances, visionando metas, anticipando dificultades y resolviendo profesionalmente aquello que no estuvo dentro de los propósitos, es decir, no es una labor del azar, del devenir de cada día, aunque se presenten situaciones inesperadas, el docente es un ser que ha de destacarse por su profesionalismo, constante formación y disposición para el trabajo en equipo.

3.4.3. El ambiente institucional y los compañeros de trabajo

“Al año siguiente reinicié el círculo de lectura con todo el conocimientos adquirido el año anterior y el apoyo decidido de mis compañeros docentes y de la directora”.
(Bernal, Guillermo, 2005, p.156)

El entorno institucional y el ambiente laboral entre los docentes inciden en cualquier tipo de trabajo académico que se pretenda llevar a cabo en los espacios escolares. Por supuesto, para el caso de la lectura literaria funciona de la misma manera, se necesita apoyo por parte de los directivos de la institución, dado que, luego de examinar las experiencias los docentes manifiestan en sus relatos la importancia que tiene para el desarrollo de proyectos pedagógicos el respaldo por parte de las instituciones educativas. Ello, dado que permitir posibilidades de ejecución, abrir espacios dentro del cronograma académico, hacer acompañamiento directivo y afianzar el trabajo en equipo con los demás docentes contribuye a la transformación y mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. Cuando esto no ocurre, los docentes experimentan el sin sabor del trabajo en solitario, o con muy pocos docentes, y la desesperanza de sacar adelante un proyecto para beneficio de la institución, tal como lo expresa la docente Luccelly Hernández (2005) quien alude que,

Hay que reconocer que hemos tenido tropiezos (...) el tema de los horarios es algo que nos ha dado más de un dolor de cabeza. Si se establece que se harán fuera de la jornada escolar, no todos los participantes asisten y si es dentro de la jornada, en ocasiones se cruza con actividades institucionales, con el consecuente incumplimiento de los estudiantes de trabajos asignados en la clase a la cual no asistieron o, a veces, con la incomodidad del docente por la salida del estudiante, a pesar de ser espacios negociados (p.188).

Este tipo de situaciones, muchas veces, son las que tienen que asumir día a día los docentes que pretenden generar alternativas a favor de espacios que aporten a la formación de los estudiantes, sin embargo, ello no significa que sus iniciativas no puedan efectuarse pues el docente ha de destacarse por crear formas que posibiliten poner en acción sus proyectos. Podría decirse entonces, que el apoyo por parte de las instituciones educativas es un asunto que responde a la organización académica y a las distintas actividades que se llevan a cabo, así como también a la concepción sobre los procesos de lectura, el conocimiento de las posibilidades de la literatura en la formación de los estudiantes, el lugar que le otorga en el calendario académico, la asignación de un presupuesto, entre otras variables.

En cuanto al ambiente laboral entre los docentes, algunos de los autores de las once experiencias reiteran lo difícil que resulta llamar la atención y compartir distintas formas de trabajar en torno a la lectura literaria con sus compañeros de trabajo, muchas veces la falta de interés, la firmeza en sus métodos y una cómoda postura sobre la labor docente, se convierten en los tropiezos para expandir en toda la institución los proyectos pedagógicos. Al respecto, la docente Elena Mancera señala que “una de las tareas de mayor dificultad es involucrar a todos los docentes, pues quienes no han vivido el proceso presentan alguna resistencia a romper con sus esquemas” (Mancera, Elena, 2005, p.146).

En consecuencia, es una preocupación constante lo difícil que resulta llevar a cabo una labor académica, muchas veces innovadora, cuando no existe suficiente apoyo, pero también existe el compromiso y entusiasmo de los docentes que creen en su trabajo y los alcances de este tipo de proyectos, quienes se las arreglan para invitar e insisten en comunicar a los otros docentes la importancia de su participación, pues comprenden que sus compañeros de trabajo son sujetos que también piensan, creen, sueñan y tienen posturas que pueden ser punto de partida para involucrarlos en el tema. Como no todo es entristecedor, existen instituciones que respaldan esas iniciativas como lo indica la docente Ruby Arias (2005) con entonada satisfacción al decir que,

El proyecto contó con un apoyo incondicional por parte de las directivas del colegio y de la asociación de padres de familia, al punto que los mismos padres solicitaban talleres de lectura. Las directivas asignaron un presupuesto para fortalecer el proyecto y la asociación de padres de familia compró una colección de libros y material (p.48).

Todo lo anterior es una muestra de lo significativo que resulta el apoyo de las instituciones educativas para las propuestas pedagógicas, que sumado al compromiso profesional de los docentes, buscan desarrollar procesos relacionados con la formación de lectores desde la cotidianidad que transcurre en las aulas de las escuelas de nuestro país.

CONSIDERACIONES FINALES

Una elección de pedagogía, inevitablemente conlleva a una concepción del proceso de aprendizaje y del aprendiz. La pedagogía nunca es inocente. Es un medio que lleva su propio mensaje
(Jerome Brunner, 1987)

Con el anterior epígrafe, queremos resaltar lo valioso que es la sistematización de las prácticas y las experiencias de los docentes, pues a partir de su trayectoria se amplía el panorama y las posibilidades pedagógicas para el quehacer docente, haciendo de este trabajo un mapa de navegación que orienta a cada maestro, a partir del cual puede establecer los cimientos para su actuación en la ardua tarea de formar lectores para la vida. En consonancia a esto, la lectura de estas líneas puede hacer que usted lector –docentes, estudiantes y público interesado en las prácticas de lectura literaria en la escuela- fortalezcan, modifiquen o complementen sus objetivos y metodologías a favor de la educación literaria, dado que no existe un camino sino una variedad de senderos, de lugares, de formas para viajar. En este sentido, no existe una práctica, por el contrario contamos con una diversidad de ellas, ninguna mejor que otra, cada una aporta según las razones que se tengan para llevar la literatura al aula.

Respecto a lo anterior, cabe mencionar la experiencia 8 *Tocar el mar de la poesía “una experiencia poética en la primera infancia”* de la docente Gloria Ramos donde destacamos la potencialidad de trabajar con literatura en el aula, pues además de involucrar la imaginación con ritmo, escucha, color y movimiento, pone en juego el sentir del lector, su mundo vital y su ser fáctico en un continuo diálogo, juego e interacción con las obras literarias que representan un lenguaje artístico y estético, que se vale de la ficción y lo real para hacer posibles otros mundos,

Y ni qué decir del goce inherente de la lectura [literaria]. (...) Esa otra manifestación de la felicidad. Porque leer es una forma de gozar, un placer de los sentidos y de la imaginación, un invento, un gusto, un deleite tan cercano a la dicha perfecta; un acto de voluptuosidad, una alegría, un éxtasis. Porque saber leer es aprender estar afuera de sí; porque leer es tanto como saborear una golosina hecha para nuestros más secretos apetitos (Vásquez, 2006, p.71).

Asimismo la literatura nos permite convertir el yo en un nosotros, detener el tiempo, descubrir y recrear el mundo, reír, llorar, incomodarnos y confortarnos, conocernos y cuestionarnos. Como se ha mencionado y afirmado en este trabajo, existen esas y mil razones para leer literatura ¿Cuál es la suya?

Por otro lado, es necesario precisar en lo que se refiere a la relación entre literatura y educación como esencial para la formación de un lector crítico. Por este motivo, es importante reconocer que la idea que la formación de lectores corresponde exclusivamente al profesor de Lenguaje ha estado arraigada entre la comunidad educativa, sin embargo con este trabajo se manifestó que este pensamiento se puede transformar, pues los docentes de áreas diferentes a Lenguaje se han dado cuenta del potencial que provee trabajar con la literatura, que además de fortalecer los procesos de aprendizaje y formar lectores críticos, también favorece otras áreas de la vida misma que no corresponde exclusivamente a la escuela, sino que requiere de la cooperación de diversos agentes sociales de la familia y el estado para el acceso a las obras literarias.

Al llegar a este punto, se debe resaltar que la literatura en el aula no solo se ha trabajado como fuente de placer y gusto para sensibilizar en la condición humana, sino también se ha trabajado como un objeto de estudio llevado a cabo con disciplina y rigurosidad, tal como se muestra en la experiencia 6 *Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer* de Valerie Osorio Restrepo, pues esta docente desarrollando actividades como la lectura en voz alta, los comentarios reflexivos sobre la lectura, el parafraseo y subrayado de apartes del texto, las preguntas inquisidoras, la formulación de hipótesis, la elaboración procesual de un ensayo y la organización de un coloquio, afirma que aquello del placer por la literatura y la ampliación de la concepción del mundo, toma tiempo, porque es una labor que requiere de procesos de planeación estructurados, juiciosos y de constante compromiso para así lograr que la literatura fortalezca el pensamiento y aumente el conocimiento.

Respecto a la aproximación teórica realizada, destacamos que la afirmación de Colomer (2005) <<*la escuela más que enseñar literatura debe enseñar a leer literatura*>> hace parte de la educación literaria y consiste en que el docente cuando planea actividades de lectura literaria reflexione sobre los siguientes elementos: que sean implicados tanto él como sus estudiantes; entender que la lectura es un proceso que en la práctica misma se cualifica, por ello la importancia de permitirle a los niños y jóvenes la lectura directa de las obras; abrir espacios de diálogo donde pueda discutirse al respecto de lo que se lee, esto para poner de manifiesto conocimientos y comprensión de la obra, además de fortalecer su capacidad para razonar y argumentar; y suscitar el interés de sus estudiantes por solidificar una relación cada vez más estrecha con la literatura. En consonancia a ello, Rosenblatt (2002) nos proporciona una mirada sobre la literatura desde la teoría de la *transacción* donde la lectura es una acción recíproca entre el lector y el texto, es decir, que el producto de la relación entre ambos

es la sensibilización y ampliación del conocimiento. De esta manera la lectura literaria forma a la persona por medio de la producción de sentido, la apropiación de lenguajes, la activación de la imaginación y el constante interrogar por las realidades que se recrean. Todo lo anterior, fundamenta la concepción de la literatura que hasta aquí hemos destacado, el de la formación de las personas y las posibilidades que ofrece para generar espacios de comprensión y reflexión, además, de comprender y ahondar en las dinámicas de las prácticas de lectura literaria.

Finalmente, en cuanto a los documentos oficiales de la legislación educativa colombiana - Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (LCLC), Estándares Básicos de competencias en Lenguaje (EBCL), Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje (DBAL) y el Plan Nacional de Lectura y Escritura *Leer es mi cuento*, contienen estrategias y posturas diversas para la enseñanza de la lectura; sin embargo, entre los cuatro existe una fisura de tipo conceptual y metodológico que los desliga y genera contradicciones. En lo que se refiere a educación literaria, entre estos documentos, el que resulta más significativo y coherente para asumir estrategias pedagógicas que contribuyan al aprendizaje significativo de la lectura literaria en la escuela, son los LCLC, debido a que plantea elementos teóricos que sustentan prácticas pedagógicas que contribuyen a la formación de lectores críticos. Con esto nos damos cuenta que la educación colombiana cuenta con documentos oficiales como los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, que postulan la formación de lectores críticos, frente a ello el docente dispone de su formación y concepción sobre la lectura para decidir sobre las perspectivas que orientarán su quehacer, es así, que hacer que un estudiante vaya más allá de la funcionalidad lectora es una tarea que sólo pueden realizar los docentes a través de sus prácticas, la planeación, la elección de los tipos de textos, los objetivos, el horizonte formativo, son los elementos que tendrán un papel preponderante en la educación literaria de niños y jóvenes.

ANEXOS

Anexo 01: El Alcoholismo y la Conciencia (Ver CD-ROM)

Anexo 02: Matriz de selección (Ver CD-ROM)

Anexo 03: Matriz de valoración (Ver CD-ROM)

Anexo 04: Matriz de análisis (Ver CD-ROM)

Anexo 05: Experiencias analizadas (Ver CD-ROM)

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Gallego Alejandro. (1995). *...Y la Escuela se hizo necesaria*. Colombia: Editorial Magisterio.
- BUTRAGO, L., TORRES, L. & HERNANDEZ, R. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza*. Bogotá: Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- BUSTAMANTE, Guillermo & JURADO, Fabio (1997). *La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos*. En *Entre la lectura y la escritura* (pp. 86-97). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- CÁRDENAS, Alfonso. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Volumen IV. Bogotá: Editor: Universidad Pedagógica Nacional.
- CÁRDENAS, A., VÁSQUEZ, F., OJEDA, A., ÁLVAREZ, A., RODAS, J., PIEDRAHÍTA, F.,... ARAGÓN, G. (2005). *La Didáctica de la Literatura – Estado de la Discusión en Colombia -*. Santiago de Cali, Colombia: Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- COLOMER, Teresa. (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. En, *Comunicación lenguaje y educación*, 9, pp.18-31. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- COLOMER, Teresa. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DEWEY, John. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GADAMER, Hans. (1998), *Verdad y Método, Fundamentos para una hermenéutica filosófica*. España.
- GARCÍA, N. & ROJAS, S. (2015). *La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX*. En *Pedagogía y Saberes* N° 42. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- NUSSBAUM, Martha. (1997). *Justicia Poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Traducción de Carlos Gardini. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- PATIÑO, Millán Carlos. (s.f). *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*. Escuela de Comunicación Social, CELYC, Universidad del Valle.
- ROSENBLATT, Louise M. (2002). *La Literatura como exploración*. Traducción de Victoria Schussheim; prólogo y revisión de María Eugenia Dubois. México: Fondo de Cultura Económica.
- SARTRE, Jean Paul. (1950). *¿Qué es la literatura?*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada S.A.

- SMITH, Frank. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor DIS., S.A.
- SUAREZ, Niria. (2007). *La investigación documental paso a paso*. Mérida, Venezuela.
- VASILACHIS, Irene. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- VÁSQUEZ, Fernando. (2000). *Oficio de maestro*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- ZULETA, Estanislao. (Junio de 1982). *Sobre la lectura*. Conferencia llevada a cabo en Medellín, Colombia.
- ZULUAGA, O., ECHEVERRI, A., MARTÍNEZ, A., QUICENO, H., SAENZ, J., & ÁLVAREZ, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

DISCURSO OFICIAL

- LEY 39 SOBRE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1903, 26 de octubre). Congreso de Colombia, Diario Oficial No 11,931, 30 de Octubre de 1903.
- DECRETO 491 (1904, 3 de junio), por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903. Colombia: Ministerio de Instrucción pública, Diario Oficial No 12,122, 14 de julio de 1904.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 115 (1994, 08 febrero). Colombia: Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial NO. 41.214, 8 de febrero de 1994.
- DECRETO 1860 (1994, agosto 3), por el cual se reglamente la Ley General de Educación 115 de 1994. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, Diario Oficial No 41.473, del 5 de agosto de 1994.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA de 1991.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogota: Editorial Magisterio
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*.
- MEN. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje*.
- MEN. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*.

CORPUS DE TRABAJO

- ÁLVAREZ, Yolanda. (2015). *En castilla tejiendo sueños*. IX Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Colombia: Bogotá.
- ARIAS, Ruby Esperanza. (2005). *Atrapado por la red y sin ganas de soltarme*. En, 21 relatos de una búsqueda pedagógica, pp.39-50. Red podemos leer y escribir SED & CERLAC. Colombia: Bogotá.

- BERNAL, Guillermo. (2005). *Vida, pasión y muerte de una biblioteca escolar*. En, 21 relatos de una búsqueda pedagógica, pp.149-158. Red podemos leer y escribir SED & CERLAC. Colombia: Bogotá.
- CASTRO, Faride. (2005). *Lectura, literatura y afectividad*. En, 21 relatos de una búsqueda pedagógica, pp. 111-121. Red podemos leer y escribir SED & CERLAC. Colombia: Bogotá.
- GARCÍA, Alba. (2015). *El papel de lo clásico en la literatura juvenil. "la sociedad vista a través de los ojos de un pícaro"*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Red caribe del lenguaje. Recuperado el 22 de septiembre de 2015 en: <https://redcarib elenguaje.wordpress.com/textos-red-colombiana/>
- GRIJALBA, L., CARMONA, L. & SARMIENTO, N. (2015). *La lectura literaria compartida: construcción de una voz propia desde la escuela para la vida social*. IX Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Colombia: Bogotá.
- HERNÁNDEZ, Luccelly. (2005). *Encuentros con la lectura: espacios de vida y de sentido*. En, 21 relatos de una búsqueda pedagógica, pp. 181-190. Red podemos leer y escribir SED & CERLAC. Colombia: Bogotá.
- LÓPEZ, Yolanda. (2010). *Palimpsestos y juegos literarios, una propuesta para trabajar la literatura en la educación secundaria*. Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria. Una experiencia de reflexión para transformar las prácticas pedagógicas. Colección Experiencias Pedagógicas. Pido la Palabra. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Editorial Kimpres Ltda. Colombia: Bogotá.
- MANCERA, Elena. (2005). *Libros al encuentro con sus lectores*. En, 21 relatos de una búsqueda pedagógica, pp. 139-147. Red podemos leer y escribir SED & CERLAC. Colombia: Bogotá.
- OSORIO, Valerie. (2009). *Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer*. Serie: la sistematización como investigación, un camino para transformar la enseñanza. IDEP. Colombia: Bogotá.
- RAMOS, Gloria. (2015). *Tocar el mar de la poesía " una experiencia poética en la primera infancia"*. IX Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Colombia: Bogotá.