



PROPUESTA DE FORMACIÓN DE LECTORES DE LITERATURA EN LA I. E.
FRANCISCO JOSÉ LLOREDA MERA BASADA EN EL ANÁLISIS DOCUMENTAL,
HISTORIA DE VIDA DOCENTE Y SECUENCIA DIDÁCTICA.

TRABAJO DE GRADO

GEYLER QUINTERO GONZÁLEZ

Asesores de investigación

Ms ALICE CASTAÑO LORA

Phd CARLOS RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Cali

2018

A Flor, mi madre,

que con su paciencia todo lo hace más fácil.

Al grupo ELITEC,

por su compromiso, alegría y trabajo en equipo.

A los profesores Carlos Rodríguez, Mauricio Franco y Alice Castaño,

por su sabio acompañamiento.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

PALABRAS CALVE

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.1. Pregunta de investigación.....	13
2. JUSTIFICACIÓN.....	13
3. OBJETIVOS.....	16
4. MARCO DE REFERENTES CONCEPTUALES.....	16
4.1. Políticas de la enseñanza de la literatura.....	17
4.1.1. Inicios de la cuestión o primera oscilación, 1974- 1978.....	18
4.1.2. Avance de la cuestión o segunda oscilación: reforma política de 1991, ley general de educación y lineamientos curriculares.....	19
4.1.3. Retroceso de la cuestión o tercera oscilación: estándares básicos de competencia y derechos básicos de aprendizaje.....	21
4.2. Literatura, definición, su didáctica y conceptos centrales	25
4.2.1. Definición.....	25
4.2.2. Didáctica de la literatura: generalidades.....	28
4.2.2.1. ¿Es la literatura enseñable?.....	28
4.2.2.2. ¿Cuáles son los saberes escolares sobre la literatura?.....	30
4.2.2.3. ¿Qué es enseñar? ¿qué es aprender literatura?.....	31
4.2.2.4. ¿Cómo se lee un texto en la escuela?.....	33

4.3.	Tendencias didácticas de la literatura en Colombia: especificidades.....	35
4.4.	Investigaciones.....	37
5.	METODOLOGÍA.....	41
6.	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	46
6.1.	Radiografía personal: lo claro y lo opaco de la literatura y la docencia.....	47
6.2.	Análisis documental de la institución educativa Francisco José Lloreda Mera.....	55
6.2.1.	Plan de área de Humanidades. Descripción. Contexto general.....	55
6.2.1.1.	Relación del Plan de área con la literatura.....	56
6.2.2.	Plan de aula. Descripción. Contexto general.....	63
6.2.2.1.	Relación del Plan de aula con la literatura.....	65
6.2.3.	Relación de los dos documentos.....	66
6.2.4.	Categorías de análisis.....	67
6.2.4.1.	Leer por leer no debe ser fluidez.....	68
6.2.4.2.	Poesía, más allá del estándar.....	69
6.2.4.3.	Género narrativo versus modo de organización narrativo.....	70
6.3.	Una propuesta para la transformación: <i>se mueve la palabra, poesía</i>	71
6.3.1.	Palabra y poesía en adaptación.....	73
6.3.2.	Palabra y poesía en acomodación.....	74
6.3.3.	Palabra y poesía en formación.....	80
6.3.4.	Palabra en movimiento 1. Interpretación.....	84
6.3.5.	Palabra en movimiento 2. Creación.....	90
7.	CONCLUSIONES.....	93
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	101
9.	ANEXOS.....	104

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Caligramas trabajados en la SD.....	74
Ilustración 2. Primera definición de Caligrama.....	80
Ilustración 3. Trabajos que evidencian reconocimiento de figuras literarias: A: metáfora. B: personificación. C. hipérbole.....	82
Ilustración 4. Mapas conceptuales que evidencian grado de conceptualización alcanzado.....	84
Ilustración 5. Títulos y fondos coloreados que afianzan el sentido y la representación del caligrama.....	85
Ilustración 6. Identificación de figuras literarias relacionando forma-texto.....	87
Ilustración 7. Identificación de figuras literarias desde título- forma- objeto representado.....	88
Ilustración 8. Identificación de figuras literarias desde título- forma- texto.....	88
Ilustración 9. Escritura de caligramas con letras del nombre de los estudiantes.....	90
Ilustración 10. Caligramas creados por estudiantes sobre objetos cualquiera.....	92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Orientaciones pedagógicas y didácticas sobre Literatura del Plan de área de Humanidades de la institución.....	60
Tabla 2. Formato de Plan de aula de la institución educativa.....	64

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Diseño general de las secuencias didácticas.....	104
Anexo 2. Planeación de los momentos de la Secuencia didáctica.....	105

RESUMEN

Este proyecto de grado aborda el problema de cómo transformar la enseñanza de la literatura por medio de una propuesta didáctica que forme lectores literarios. Se desarrolla en el marco del macroproyecto Enseñanza de la literatura en escuelas de Cali y sus alrededores (ELITEC) promovido dentro de la Maestría en educación de la Universidad Icesi. Particularmente, es el desarrollo del problema en el grado sexto (6°) de la institución Francisco José Lloreda Mera, ubicada en el km 14 vía al mar, corregimiento El saladito. Todo su análisis teórico y documental arrojó una enseñanza de la poesía carente de propósitos lúdicos y aferrada a nociones teóricas reduccionistas. Por lo cual, desde un diseño de investigación mixta que reúne Historias de vida y Sistematización de experiencias, con la Secuencia didáctica *Se mueve la palabra, poesía*, se realiza un análisis del acercamiento empático y eferente a los textos poéticos caligramas; igualmente, el docente es objeto de estudio desde el mejoramiento de su práctica pedagógica, en relación con el análisis teórico. Realizado lo anterior, se puede concluir que una propuesta de lectura de literatura que reconozca sus valores estéticos, lúdicos y teóricos y que explore los sentidos profundos del lenguaje así como su impacto en la subjetividad de los lectores es posible formar lectores literarios hábiles en su desempeño sin reducir el texto literario.

Palabras clave: didáctica de la literatura, sistematización de experiencias, caligramas, poesía, epistemología de la práctica, secuencia didáctica.

ABSTRACT

The thesis is developed within the framework of the macro-project Teaching literature in schools of Cali and its surroundings (ELITEC). It addresses the problem of how to transform the teaching of literature through a proposal that forms literary readers. Particularly, it is the development of

this problem in the sixth degree (6th) of the Francisco José Lloreda Mera institution, located at km 14 via the sea, El Saladito corregimiento, where all the theoretical and documentary analysis allowed to discover a teaching of the poetry devoid of ludic purposes and clinging to reductionist theoretical notions. Then, from a mixed research design that brings together Life Stories and Systematization of experiences, with the didactic Sequence The word moves, poetry, an analysis of the empathic and efferent approach to the poetic texts calligrams is made; as well as the teacher is the subject of study from the improvement of their pedagogical practice, in relation to the theoretical analysis. Concluding that, from a reading of literature that recognizes its aesthetic, playful, theoretical and intrinsic values of this as an exploration of the deep senses of language and its impact on the subjectivity of readers it is possible to form literary readers who are skilled in their performance in any process that involves written verbal language.

Key words: didactics of literature, systematization of experiences, calligrams, poetry, epistemology of practice, didactic sequence.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación es un estudio de cómo se concibe la enseñanza de la literatura desde los ámbitos político, investigaciones y didácticas; igualmente, se analiza la planeación institucional y la historia de vida docente. Mediante la metodología de talleres grupales se inicia el trabajo de consulta e investigación que logra consolidar puntos de análisis o pequeñas conclusiones que revelan la naturaleza específica de la enseñanza de la literatura. Por el lado de las investigaciones, se observa un talante muy descriptivo de los aciertos o falencias en las prácticas de aula; por el lado de las didácticas, ofrecen todo un panorama de sus aportes al saber del docente como primer promotor de la literatura desde una posición de saber; en lo que respecta a las políticas públicas, revelan su

sesgo o reducción de la literatura a un aspecto de la competencia lectora, carente de lúdica, creatividad e imaginación, que no vincula la lectura estética de la literatura.

Todos estos aspectos dan un panorama de la concepción, ejecución y movilización de la Literatura en un salón de clase. Descripción necesaria para reconocer y categorizar nuestra práctica pedagógica dentro de los haceres propios del saber pedagógico alrededor de la literatura. Para el desarrollo de la investigación, se leyeron y analizaron textos de didáctica de la literatura, artículos e investigaciones que tematizaban los enfoques políticos y didácticos de su enseñanza, así como la planeación institucional y la práctica pedagógica para establecer e identificar categorías de análisis de los que partiría la intervención y mejora.

Realizadas estas reflexiones, el grupo de investigación reorientó sus objetivos de la sencilla descripción de la enseñanza de la literatura en cada una de las instituciones de los docentes del grupo, hacia la construcción de una intervención que trascendiera, cuestionara o superara las formas descubiertas de enseñar la literatura en nuestras instituciones. Por lo cual, se formula la pregunta de investigación: ¿Cómo transformar la enseñanza de la literatura en el grado sexto (6°) del colegio Francisco José Lloreda Mera por medio del diseño de una secuencia didáctica que forme lectores literarios? Con sus correspondientes objetivos específicos: 1. Describir, comprender e interpretar las vivencias y los significados de mi práctica docente relacionada con la literatura. 2. Comprender como la institución Francisco José Lloreda Mera está interpretando y aplicando las políticas nacionales de enseñanza de la literatura por medio del análisis documental de los PEI, Planes de Área y Planes de Aula. 3. Diseñar, implementar y sistematizar una secuencia didáctica cuyo objeto sea la literatura y que forme lectores literarios. 4. Comprender la manera como el profesor reinterpretó su práctica docente sobre la enseñanza de la literatura por medio de la implementación de la secuencia didáctica.

Para el caso particular, las categorías de análisis descubiertas son tres: Primera, *leer por leer no debe ser fluidez*, donde con la lectura se busca “medir” básicamente la pronunciación e interpretación de sentido global, en detrimento de técnicas de la lectura como proceso, que reduce la narrativa a dicción, la poesía a rima y el teatro a diálogos. Segunda, *género narrativo versus modo de organización narrativo*, en la cual se explora cómo en el Plan de área de la institución confunden la noción de género textual con la de modo de organización; tercero, *poesía, más allá del estándar*, este aspecto tiene que ver con la poca exploración cognitiva y creativa que hay en la enseñanza de la poesía, solo se busca crear vínculos con determinaciones históricas, culturales y contextuales.

De las anteriores categorías, la relacionada con la poesía fue la que se convirtió en objeto de intervención mediante una secuencia didáctica, por ser la más pertinente dentro del momento y la planeación institucional, y porque se adecuaba al grado en el que se implementó. Además, porque fue la categoría que más impactó mi saber pedagógico, la que abrió un mundo de conocimiento personal y disciplinar antes desconocido.

Por último, analizado el panorama e identificados los puntos a intervenir, se hace la propuesta didáctica que cambie las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la literatura en el salón de clase con el propósito de transformar la enseñanza de la literatura de tal manera que forme lectores literarios. Hubo propósitos que se cumplieron a cabalidad, como la lectura de literatura desde un enfoque más lúdico y empático, que recaía en la propuesta y las consignas del docente frente a la literatura, igualmente hubo tipos de lectura que la asumían como un proceso, también creatividad a partir de los textos literarios leídos con una base conceptual mínima. No obstante, como en todo proceso que involucre al ser humano, hubo propósitos cumplidos parcialmente y no cumplidos.

Por ejemplo, la creatividad frente a la escritura literaria todavía se muestra aferrada a los usos de la escuela como el copiar trabajos de internet, los procesos de planeación didáctica siempre se

encuentran con mentes diferentes que no logra encauzar, incluso los tiempos institucionales en su afán de optimizarlo, en detrimento, a veces, del aprendizaje obligan al docente y al estudiante a poner fin a las intervenciones. En fin, el trabajo de investigación en su conjunto es una evidencia de algunos valores pedagógicos, políticos y literarios que cualquier docente de literatura debe tratar de interiorizar en su práctica pedagógica.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La investigación empezó con una idea general, describir las maneras como se enseña la literatura en los colegios de Cali. Esta idea orientó el proyecto a describir, identificar y caracterizar dicha práctica. Mediante una convocatoria abierta, citaron a docentes de Cali y sus alrededores vinculados a la Maestría en Educación en Icesi. Con veinticuatro docentes se conformó un equipo de trabajo colaborativo para el proyecto. Durante el año 2017 y mediante diez encuentros, el grupo desarrolló la metodología de trabajo grupal de Talleres Reflexivos que promovieron a partir de debates la aparición de saberes y conocimientos emergentes en los docentes, en los que la experiencia y la reflexión teórica movilizaron preguntas cada vez más elaboradas sobre la práctica docente y la didáctica de la enseñanza de la literatura. A continuación se sintetiza el trabajo de dichos talleres que sirvieron para elaborar el problema de investigación.

El primer debate consistió en discutir conceptualmente qué se entiende por literatura, y su didáctica. Los talleres reflexivos crearon subgrupos de trabajo, con los cuales se construyeron reseñas sobre textos teóricos de Gustavo Bombini, Teresa Colomer, Fernando Vásquez y Fabio Jurado y una matriz conceptual que englobó los principales hallazgos de las lecturas. Al discutir las propuestas teóricas se dilucidó un problema, la carencia de conocimiento teórico y de estrategias didácticas en

los docentes que participan de la investigación para atraer a los estudiantes a un disfrute estético con la literatura.

El segundo debate se orientó a explorar tendencias en las investigaciones de posgrado en Colombia sobre la didáctica de la literatura de los últimos cinco años (2012-2017). Las conversaciones se forjaron alrededor de cinco estudios (Mery Cruz, 2014; Cecilia Simanca, 2015; Alba Carreño, 2015; Edgar Varilla, 2016; Rafael Pérez, 2012). Como producto colectivo de este trabajo se reseñaron las investigaciones, y se creó una matriz que organizó los puntos centrales del debate grupal sobre este tema. Un primer hallazgo fue que las conclusiones de todas las investigaciones, de diversas maneras, resaltan que falta formación literaria en los docentes, hay una carencia de una cultura lectora y la importancia de la dimensión estética y lúdica en la enseñanza de la literatura. Por otra parte, se analizó también que las investigaciones hechas por terceros y que implican observaciones a maestros describían y comprendían el problema, pero no trascendían; en cambio las realizadas por los mismos docentes implicaban cambios conceptuales y didácticos en sus propuestas.

El tercer debate giró alrededor de repasar y discutir las políticas públicas sobre la enseñanza de la literatura en Colombia. Se discutieron las principales reformas del Ministerio para regular la enseñanza de la literatura en Colombia, y los modelos educativos implícitos acogidos en tales regulaciones. Al analizar el devenir histórico de la política educativa relacionada con la enseñanza de la literatura se concluyó que el Estado se ha ido especializando en los últimos diez años en promover la formación de competencias, entendidas como un saber hacer aplicado a un contexto, en el que la enseñanza de la literatura pierde sus propiedades estéticas. El resultado de la indagación produjo una matriz que sintetizó los puntos más relevantes de la conversación.

Las conversaciones en los Talleres Reflexivos evidenciaron una indagación dinámica nutrida de diversos recursos: Reflexión conceptual contemporánea, investigaciones recientes sobre el objeto de estudio, contexto histórico del Estado frente a la enseñanza literaria, y se añadió un ejercicio reflexivo de historia de vida en el que emergieron nuestros saberes y preguntas sobre el rol de los docentes y su proceso de vida ligado a la enseñanza de la literatura. Todo lo anterior movilizó al grupo a hacer preguntas sobre cómo se enseña la literatura en los colegios donde laboran, y cómo intervenir en mejorar la enseñanza de la misma.

El resultado de estas indagaciones, llevó a los docentes a reflexionar desde su experiencia y sus contextos educativos sobre dos aspectos particulares. Por un lado, que en su mayoría carecían de formación sobre didáctica de la literatura, y que en sus contextos detectaban que los estudiantes tenían un papel pasivo con la lectura literaria, y que en muchos casos el texto era estudiado solamente como un medio para enseñar lingüística o contenidos culturales de memoria. Por el otro, las políticas educativas estaban conduciendo a los estudiantes a un contacto formal con la literatura, orientada por una concepción historiográfica y a la intelección del texto.

Por todo lo anterior, el grupo partió a nuevas ideas con el proyecto, la nueva prioridad fue trascender la descripción para comprender y mejorar la práctica docente de la enseñanza de la literatura por medio del diseño y aplicación de una estrategia didáctica. Esta intervención fue construida y contextualizada en cada colegio según las necesidades detectadas por el docente inmerso en su institución. La intervención se diseñó para que el docente se vuelva un mediador en el aula cuyos esfuerzos se orienten a acercar a sus estudiantes con la dimensión estética de la literatura.

1.1. PREGUNTA INVESTIGATIVA

¿Cómo transformar la enseñanza de la literatura en el grado sexto (6°) del colegio Francisco José Lloreda Mera para formar lectores literarios?

2. JUSTIFICACIÓN

Al analizar el panorama investigativo que permite conocer los problemas inherentes a la enseñanza de la literatura nos damos cuenta de la infinidad de opciones, recursos, énfasis y maneras con que cuenta esta materia para favorecer sus aprendizajes. Eso sí, es prioridad la capacidad de leer crítica y apreciativamente una obra literaria, así como desarrollar buenos procesos de escritura. De ahí en adelante, se pueden adelantar infinidad de conocimientos. En fin, siendo tanta la complejidad de la literatura, no resultan menos complejas y variadas las herramientas para abordarla.

Este trabajo reconoce los buenos resultados y prácticas descubiertas por otros y en esa medida se proyecta a construir un análisis y propuesta, con la certeza de estar afianzada en esos saberes. O sea, mirar las estrategias teóricas y metodológicas heredadas, sus puntos fuertes o positivos y los débiles o necesarios de refuerzo y luego, desde la puesta en práctica, sacar las propias conclusiones. De esa manera, su valor práctico está en mejorar la enseñanza de la literatura en la institución Francisco José Lloreda Mera, con el agregado de que el análisis es realizado por un docente perteneciente a la misma. Además, se beneficia el análisis al realizarse en el grado sexto (6°) que es el inicio del bachillerato, lo que da la posibilidad de continuar las estrategias, conceptos y conclusiones en los grados que le siguen.

También es posible sopesar la conveniencia de la investigación desde un plano teórico, ya que durante todos los momentos el trabajo quiere descubrir cuáles son las tendencias y maneras explícitas o implícitas de enseñar la literatura, enfatizar la importancia de valorarla como objeto

estético u obra de arte, depositaria de un lector no utilitarista o en el que dicha utilidad resulte de una comprensión de sus cualidades lúdicas desde el lenguaje, su propuesta formal o ficcional. Igualmente, su conveniencia radica desde el plano personal en la cualificación docente presente en la investigación, puesto que hay actualización del panorama literario y didáctico que redundan en la mirada crítica y reflexiva sobre la práctica pedagógica. Asimismo y sobre todo, hay renovación de la motivación hacia la literatura, debido a que se la está restituyendo en su función social y epistémica, antes que en la pedagógica y escolar.

Mencionemos ahora su relevancia social. La investigación beneficia la institución en el sentido que, primero: toda la propuesta de intervención está basada en los hallazgos del análisis documental de la institución, por lo tanto se constituye en una contribución al diseño curricular del Área de humanidades en educación Básica primaria y Bachillerato. Segundo, busca favorecer el tipo de estudiantes que conforman la institución, estudiantes participativos, ansiosos de conocer las propuestas de clase de sus profesores y que valoran mucho el trabajo en clase, en el salón, en el colegio pues les garantiza experiencias que su medio rural o suburbano no les ofrece.

Además, es valiosa la profundidad teórica que hay en todo el desarrollo de la propuesta de trabajo. Poco a poco los conceptos alrededor de la enseñanza de la literatura fueron tomando forma y la pregunta de investigación delimitó el campo de consultas y análisis, ese recorrido teórico siempre aterrizaba en el ejercicio concreto de la práctica pedagógica o la última conclusión debía estar vinculada a sus efectos o implicaciones en el aula de clase. Esto con el fin de validar el recorrido que inicia en la planeación (con todas sus implicaciones teóricas y predictivas) se desarrolla en la práctica (con todas sus variables y circunstancias) y finaliza de nuevo en la reformulación (con todos sus aspectos reflexivos, derivados de la práctica). Este aspecto manejado siempre desde una equilibrada premisa de que las teorías literarias deben estar al servicio de la comprensión de los

textos, y estos al servicio de la formación de lectores literarios, sin caer en reducciones o tiranías hacia algún aspecto. Por último, hay un aporte teórico válido en este trabajo de investigación cuando valida en sus fases de análisis e implementación concepciones propias de una Didáctica de la literatura, como lector y competencia literaria, lectura estética y eferente, función didáctica o función social de la literatura, o aspectos de trabajo con la literatura que relacionan la sensibilidad, la subjetividad y el pensamiento y la abstracción, componentes todos estos tendientes a restablecer la literatura y su lector modelo.

Para terminar, es de resaltar la utilidad metodológica que aporta la investigación. El trabajo colaborativo amplía el panorama y permite ahondar más en los asuntos tratados en el proyecto, hay una visión de conjunto más enriquecedora. Igualmente, el fluido diálogo de la universidad con la escuela, representados respectivamente en el docente investigador y el docente de aula, fue un aspecto que le dio verdadero sentido epistémico al trabajo, pues los encuentros fueron ante todo experiencias, descubrimientos más que asesorías sobre escritos o entregas mensuales.

El proyecto de investigación termina en el primer semestre del año 2018. Sus beneficios se observarán desde las socializaciones de los proyectos puesto que estas preparan el camino para la implementación de la propuesta de mejora en la enseñanza de la literatura. No obstante, la propuesta concreta revelará sus resultados en el tiempo de ese primer semestre del 2018. Y se propone beneficiar a la población estudiantil de 6° grado de la educación Básica y docentes de la institución Francisco José Lloreda Mera, de Cali.

3. OBJETIVOS

Objetivo general

- Transformar la enseñanza de la literatura en el grado sexto (6°) del colegio Francisco José Lloreda Mera para formar lectores literarios.

Objetivos Específicos:

- Describir, comprender e interpretar las vivencias y los significados de mi práctica docente relacionada con la literatura.
- Comprender como la institución Francisco José Lloreda Mera está interpretando y aplicando las políticas nacionales de enseñanza de la literatura por medio del análisis documental de los PEI, Planes de Área y Planes de Aula.
- Diseñar, implementar y sistematizar una secuencia didáctica cuyo objeto sea la literatura y que forme lectores literarios.
- Comprender la manera como el profesor reinterpreto su práctica docente sobre la enseñanza de la literatura por medio de la implementación de la secuencia didáctica.

4. MARCO DE REFERENTES CONCEPTUALES

En este capítulo se hace una lectura de documentos de política pública con énfasis en la manera de concebir la literatura y su enseñanza; además, define la literatura desde un enfoque semiótico y lingüístico. Luego, revisa las didácticas de la literatura desde las inquietudes de Gustavo Bombini. Más adelante, contiene el análisis de algunas tendencias didácticas de la enseñanza de la literatura en Colombia desde las propuestas de Fernando Vásquez (2004), Fabio Jurado (2004), Zulma Martínez y Ángela Rocío Murillo (2013), entre otros. Por último, hace una reconstrucción diacrónica de investigaciones sobre la enseñanza de la literatura en Colombia.

4.1. Políticas de la enseñanza de la literatura

La enseñanza de la literatura en la escuela ha estado enmarcada en una política educativa con sus métodos y objetivos precisos, aunque siempre cambiantes. Históricamente, por ejemplo, (Bustamante. 2003; 2016) inicia como un esfuerzo por centralizar la educación y hacerla nacional desde sus valores y funciones, hasta terminar hoy en una atomización política y disciplinar donde para Lenguaje y Literatura se aglutinan más de tres documentos de Política curricular educativa, entre ellos valga mencionar: Lineamientos curriculares (1998), Estándares básicos de competencias (2006), Derechos básicos de aprendizaje (2015), por citar los más contemporáneos. A continuación, se detallan tres momentos de creación de Políticas públicas sobre la enseñanza de la literatura: primero, la Renovación pedagógica entre los años 70 y 80. Segundo, la flexibilidad curricular que desemboca con los Lineamientos curriculares en el 90. Tercero, los Derechos básicos de aprendizaje, versión 1, en el año 2015.

Para analizar los documentos se acudirá al símil de la *oscilación* sugerido por Guillermo Bustamante en su artículo: Acerca de los Derechos básicos de aprendizaje (2016) porque el hecho de que se sucedan en el tiempo no garantiza que constituyan un avance entre cada propuesta que contienen; por el contrario, reflejan tal variación entre sus sentidos que hasta contradictorios se han presentado. Ahora bien, las especificidades que constituyen su contradicción serán analizadas a continuación.

4.1.1. Inicios de la cuestión o primera oscilación, 1974- 1978

Antes de la Renovación curricular o, más exactamente, durante la política de Alfonso López Michelsen (1974-1978) y el Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación (76-78), la educación estaba motivada por la política. La enseñanza era una cuestión de voluntades políticas sobre educación donde la tendencia era universalizarla, legitimarla e incluirla en el ideario nacional, sin discutir sus fines específicos, ni mucho menos sus metodologías.

Todo se reducía a un proceso de aculturación desde lo normativo y prescriptivo: la enseñanza como proceso conductista de asimilación de contenidos. La enseñanza de la literatura se basaba en memorizar listas de autores, obras, movimientos, y estudios estilísticos en función del aspecto lingüístico para que al finalizar un ciclo los estudiantes quedaran bien informados sobre literatura. Luego, con la aparición de los Decretos 1419 de 1978 y 1002 de 1984, se avanza con la definición de un Plan de estudios autónomo que concentrara sus objetivos en el fomento del ser humano en sus dimensiones para el caso de preescolar, sus capacidades y/o potencialidades en Primaria-bachiller y sus intereses en la Media vocacional. Esto se llamó Escuela activa pues propendió por definir autónomamente el Plan de estudios que cada institución consideraba concretaba mejor “los fines del Sistema Educativo Colombiano” (MEN, 1984). No obstante, he aquí su contradicción, dentro de sus fines, detonadores o reguladores de las prácticas de enseñanza, todavía se percibía un fuerte positivismo nacional donde lo fundamental de la educación era el fortalecimiento de la patria desde la formación del ciudadano. Era una negación de la inmanencia civil, política y cultural del individuo que asistía a las escuelas, sitio donde el sujeto se convertía a la cultura, la política y la sociedad. O sea que la escuela no atendía ciudadanos, los creaba, moldeaba y definía.

En este primer momento, según Montero y Herrera (2010), la enseñanza se apoyaba en la Escuela activa y la educación tuvo un enfoque teórico mejor fundamentado en sus aspectos didácticos generales como los principios y fines pedagógicos; pero este modelo de enseñanza seguía siendo muy centralizado de modo que, tanto docente como estudiante eran meros aplicador y receptor,

respectivamente, del diseño técnico que venía dado desde el gobierno. Esto anulaba la crítica y no permitía construir reflexión pedagógica alrededor de la práctica (Bustamante, 2016). Relacionado con la literatura se enfatizaba como expresión alta de la lengua, por lo cual se enseñaba desde lo normativo y prescriptivo de la lingüística, sin abandonar su utilización como referente de significación y comunicación de la identidad nacional.

Seguidamente, aparece la Renovación curricular y todo su esfuerzo por mejorar la educación desde una perspectiva únicamente disciplinar y pedagógica, es decir, libre de visiones políticas o politizadas. Es así como en la educación en general aparece, en reemplazo de la metodología transmisionista, una más abierta y activa, que para la literatura en particular se denomina semántico-comunicativa, donde el estudiante desempeña más un papel de explorador que receptor del conocimiento al igual que el docente supera el rol de ejecutor, apropiándose más de toda su realidad educativa y con la posibilidad de tomar decisiones directas sobre qué y cómo enseñar.

4.1.2. Avance de la cuestión o segunda oscilación: Reforma política de 1991, Ley General de Educación y Lineamientos Curriculares

Más adelante, en el marco de la reforma política y la nueva Constitución política de Colombia, en 1991, los aspectos relacionados con la autonomía de la educación salieron a la discusión coyuntural. Nace así, en el año 1994, la Ley general de educación. Con ella, se abre el camino para nuevas perspectivas de asumir la educación, entre ellas: autonomía y libertad en la Planeación y ejecución curricular y sujeción de todo el Proyecto educativo institucional (PEI) a la especificidad o realidad contextual, regional, barrial, etc. También, esta ley es una apertura a las políticas internacionales en materia de evaluación (Bustamante, 2016).

Con esta política, cuatro años después, se expide el documento Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), cuyo propósito es integrarse al PEI y, para el caso de lenguaje, explorar mejor las relaciones de este con la literatura en una ampliación del paradigma semántico-comunicativo propuesto por la Renovación curricular. Lo clave de este documento es que introduce el concepto de Competencia literaria, entendida como la apreciación del relato literario en su sentido connotativo y polisémico. Más que datos aislados sobre la historia o las épocas de la literatura, se complejiza el individuo y su mundo al comprender crítica y creativamente el texto literario. Esta competencia literaria pasa por la formación de la competencia comunicativa y del reconocimiento de las estructuras superficiales de los textos literarios (Cerillo. 2016). Asimismo, como afirma Grajales, P. (2016) en su artículo Hacia la formación de la competencia literaria, publicado en *Magisterio* (56), esta competencia involucra la “Comprensión y valoración del fenómeno estético del lenguaje” y, también, “la adquisición de habilidades mediante las teorías literarias”, y su finalidad está en “Formar lectores autónomos en su comprensión y producción escrita basada en textos literarios”. A lo cual agregaría que debe ser relacionada con la lectura directa, completa y compleja de las obras.

Desde esta propuesta, el gobierno se aparta de la instrucción formativa de sus ciudadanos y ubica al maestro en esta compleja tarea. Pese a esto, en este nuevo contexto, muchos maestros, al verse solos y enseñados únicamente a ejecutar los planes emitidos por el estado, recurrieron a lo que sabían hacer: usar las guías o instructivos anteriores, mientras la posición del gobierno fue no fortalecer esta autonomía del docente mediante su preparación directa o acompañada. Más bien, perfiló las ayudas pedagógicas desde la emisión inconsulta de políticas y decretos que hasta el día de hoy no cesan, se fortalecen en una tendencia igualitaria.

4.1.3. Retroceso de la cuestión o tercera oscilación: Estándares básicos de competencia y Derechos básicos de aprendizaje

Así llegamos, por último, a los documentos Estándares básicos de competencia (MEN, 2006), de ahora en adelante EBC y Derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2015), de ahora en adelante DBA, que han atomizado la enseñanza de la literatura. Como generalidad, de una propuesta curricular flexible y abierta a los proyectos institucionales, poco a poco pasan a un enfoque mecánico e instrumental de la enseñanza que no propicia el diálogo crítico, cierra la ventana a la multiculturalidad y propone una didáctica tradicional. Estos documentos enfatizan mucho la función de lazarillos o de guías para los maestros en un sentido delimitador de la enseñanza. Es decir que, de una normativa de proyecto curricular, como está presente en los Lineamientos, estos documentos señalan específicamente “aquello que...” un estudiante debe saber y saber hacer según su nivel educativo ya sea revistiéndolo de un carácter epistémico básico, como dice en EBC, de derecho fundamental o saber estructurante, como se afirma en los DBA.

El documento EBC en Lengua castellana propone una organización por grupos de grados (1°- 3°; 4°- 5°; 6°-7°; 8°- 9°; 10°- 11°) y estos a partir de cinco factores de organización: 1) producción textual, 2) comprensión e interpretación textual, 3) literatura, 4) medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y 5) ética de la comunicación. Los estándares para cada factor desarrollan unos enunciados (el saber y su finalidad esperada) que tienen secuencialidad tanto entre grados, como entre los enunciados siguientes y los subprocesos que necesita.

Refiriéndonos concretamente al caso de la enseñanza de la literatura, el documento EBC retoma un criterio organizador de la literatura desde un fuerte anclaje con la historia literaria y los movimientos literarios, obviando o negando las posibilidades de exploración de las narrativas locales o no canónicas, vulnerando la diversidad cultural. Por ejemplo, el subproceso de Literatura

del ciclo 8°-9°: “Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.”

Por otro lado, no explora las dimensiones cognitiva, ni ideológica de los obras en su relación intertextual. O sea, tiene una visión muy segmentada de la literatura, donde esta solo establece nexos con su momento histórico y/o parentesco genérico. Lo cual entra en clara contravía con la adquisición de la competencia literaria mencionada en los Lineamientos curriculares. Por ejemplo, el subproceso de Literatura del ciclo 6°-7°: “Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten *estudiarla por géneros*”. (*Subrayado mío*).

Adicionalmente, desde su base teórica, tiene organización desde una textualidad genérica y no organizativa, lo cual desconoce las variaciones e hibridaciones textuales, presentando todo texto en categorías estáticas, reflejo de lo canónico en lo discursivo. Así se afirma en el Subproceso de Literatura ciclo 4°-5°: “Comparo textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos”, cuando se sabe que cualquiera de esos textos literarios puede compartir iguales recursos y modos de organización discursiva.

Para terminar, si es un documento para la política curricular, varios pedagogos, Jurado (2003) y Rincón (2004) han cuestionado, desde las primeras versiones del documento, su tono impositivo y el aspecto imperativo de algunas de sus afirmaciones: (...)”lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer (Pág. 9); “lo que se espera que” (Pág. 11); “Expresan, como se dijo, una situación esperada, un criterio de calidad, que todos deben alcanzar” (Pág. 13), lo cual desdibuja su objetivo de herramienta de planeación y lo perfila más bien como documento antesala para la política evaluativa y de calidad estandarizada en la educación. Precisamente, así lo afirma el documento: “los estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas.” (Pág. 11).

Descripción del documento DBA, versión 1.

Los DBA afirma el documento, se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias. Su importancia radica en que plantean elementos concretos para construir rutas de aprendizaje año a año y así, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos para grupo de grados. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular. Desglosemos ahora estas afirmaciones en la realidad del documento.

La ruta que señalan los “Derechos básicos de aprendizaje”, emitidos por el MEN para el área de lenguaje en cada grado, va en contracorriente con los Lineamientos Curriculares (1998) y con los Estándares Básicos de Competencia (2006), pues su énfasis no está en las acciones comunicativas auténticas ni en los procesos interpretativos de los textos, sino en la perspectiva conductista que señala rutinas como condición para aprender a hablar, leer y “escribir bien”. Así, según estos “derechos,” se espera, para primer grado, que el niño asocie “palabras habladas con palabras escritas sin el apoyo de imágenes”, y que aprenda a combinar “fonemas para formar palabras con y sin sentido”.

Para segundo grado, los DBA señalan que el niño “lee en voz alta, con fluidez (dicción y velocidad) y con la entonación adecuada según el mensaje del texto”, y se espera que “en un minuto” lea determinados textos. Este “derecho” (leer veloz, en un minuto, un texto) permanece durante todos los grados de la educación primaria; será inevitable que tal perspectiva converja en las resistencias de los niños para aprender, por el carácter frío y mecánico de esta actividad.

El énfasis de los DBA no está en la interpretación textual (lo que evalúan las pruebas externas, sea SABER, LLECE o PISA), sino en el dominio de las estructuras superficiales de la lengua. En un

país tan inequitativo como Colombia el problema no es tanto cómo aprender en la escuela a leer de manera veloz, sino cómo leer comprendiendo e interpretando para disfrutar con las representaciones que se movilizan en los textos.

Se cree que lo que se plantea en los derechos básicos de aprendizaje representa un retroceso en cuanto al área de lenguaje y la formación de lectores y escritores críticos. Algunas inconsistencias de los DBA son (Aragón, Castaño 2016):

1. Abordar la literatura solo en fragmentos textuales.
2. La inclusión de la interculturalidad de una manera superficial.
3. Persistencia de la lingüística en nuevos formatos literarios como los comics, imágenes y novelas gráficas.
4. Ausencia de firmeza teórica y conceptual.

La literatura como indagación por las emociones y por experiencias propias y ajenas se ha quedado excluida de los DBA. Las propuestas para la lectura son de corte mecánico e instrumental, apuntan a un nivel más explícito y superficial del texto. Han tomado la lectura como una cuestión de letras y por eso se usa la literatura para pronunciarlas, pero no para construir sentido.

Proponen acercamiento a los planos estructurales del relato literario y un desarrollo de la competencia lingüística gramatical con la literatura en menoscabo de la competencia literaria amplia y compleja pretendida en los Lineamientos curriculares. Igualmente, como los EBC parten del enfoque historicista, los DBA son tendientes a proponer y análisis de tendencia realista, en detrimento de lo fantástico.

De esta manera, desde la concepción de una política pública sobre la enseñanza de la literatura, esta va siendo concebida como una performatividad con poca cabida para la reflexión, y un desequilibrio de lo pedagógico y didáctico, hacia lo arbitrario y estandarizado por las evaluaciones masivas.

4.2. Literatura, definición, su didáctica y conceptos centrales

En este panorama político y educativo, de usos y desusos, omisiones, aciertos y desaciertos, convive la literatura en las aulas como una presencia incómoda de ubicar por los expertos del Ministerio, de llevar por los maestros y de asir por los estudiantes. Analicemos, ahora, la definición de este artefacto creado por el hombre para su sosiego, cómo entendemos su didáctica, qué podemos hacer con ella como docentes (nuestro rol) para beneficio de nuestros estudiantes y qué retos disciplinares o didácticos debemos asumir.

4.2.1 Definición

Literatura, como texto lingüístico, es ante todo pluri-significación, unidad significante que no agota su significado únicamente en la transmisión de información debido a que explota el aspecto connotativo del lenguaje para crear imágenes de realidad o mundos posibles. También, es construcción estilística del lenguaje, entendida esta como manipulación explícita de unos recursos verbales fijados por la tradición literaria, y, asimismo, como re-elaboración lingüística de un mundo de referencia.

De igual modo, como construcción cultural, es la representación de los valores o características idiosincráticas de unos sujetos sociales pertenecientes a una época particular que es recreada en el texto literario. Así, la literatura es una “práctica cultural” (Bombini. 2001) y su lectura el

desvelamiento de los códigos sociales e ideológicos de las expresiones culturales propias de realidad abordada.

Por todo lo anterior, la característica principal de la literatura es ser un artefacto del que “ningún análisis de una obra literaria podrá, jamás, resolver todos los problemas que el texto plantea, porque este siempre estará ofreciendo nuevas informaciones, nuevas valoraciones (...)” (Gómez, R. 2001, p. 127).

Más específicamente, las características esenciales de la literatura, de acuerdo con Gómez, R (2001) son:

1. *Posibilitar una especial forma de conocimiento*: Toda creación literaria hace relato, imagen poética o representación verosímil el saber enciclopédico de ideas, creencias o definiciones ideológicas que se organizan como simple transmisión desde otras disciplinas. De esta manera, la obra literaria, antes que nada, promueve la identificación de subjetividades, la del lector en el mundo de referencia con la de los actores del mundo posible y esto posibilita un conocimiento empático dado que vincula vicariamente la experiencia humana y su reflexión. Esto es así porque en la obra literaria tenemos al lenguaje expresando más que simples datos.
2. *Generar particulares visiones de la realidad*: la literatura no es lo opuesto de la realidad, no es la ficción entendida como vuelo de la imaginación, es el correlato de la realidad que ayuda a comprender y organizar la comprensión del mundo físico y síquico gracias al orden y distanciamiento que produce el lenguaje. O sea que, la propuesta de mundo posible en toda historia literaria es el complemento para entender mejor la realidad síquica y material del lector. Es la que complementa nuestro conocimiento del mundo físico mediante el

descubrimiento de sus redes más internas y profundas. Mediante la explicitación de sus causas no visibles u ocultas tras los discursos dominantes.

3. *Trabajar con especiales fenómenos lingüísticos* (connotación, ambigüedad) que renuevan la semántica de las palabras en sus infinitas combinaciones. En la literatura el lenguaje es más que referencialidad. Por un lado, sus recursos retóricos y poéticos embellecen la expresión, producen imágenes y asociaciones no previstas por el uso comunicativo del lenguaje. Por otro lado, cuando no usa recursos estilísticos, cobra mayor fuerza el sentido re-creativo de las palabras, puesto que lingüísticamente dan vida a actores o situaciones aparentemente anodinos, que en realidad son reforzados por la fuerza de las palabras para descubrir facetas no vistas o exploradas de lo que antes parecía normal. En otras palabras, el sencillo hecho de recrear, representar ideologías, narrativizar personajes históricos y/o ficticios, dando vida por medio de las palabras que muestran facetas no percibidas, pero que nacen gracias al orden discursivo propuesto por el escritor en la obra.
4. *Singularidad formal para desarrollar el contenido textual*. Por último, pese a sus rasgos generales de pertenencia a grandes géneros literarios, la literatura es la más variada forma de crear o re-crear todo contenido textual. Jamás encontraremos novedad temática en la literatura, es la singularidad formal la que determina el aspecto novedoso, el punto de vista no analizado que asume la obra literaria, la que nos asegura una novedad en la información comunicada. En algunos autores, dicha novedad o singularidad, la encontramos en su aspecto narratológico; otros, prefieren enfatizar su aspecto del relato y, eso sí, todos partiendo de esa singularidad, construyen una poética particular, una semántica e ideología específica para comunicar su contenido textual. Si una de las cualidades de la literatura es la creación de mundos posibles, entonces la manera particular con la que se representa este mundo, es su segunda característica y la que determina una cosmovisión literaria, su

particularidad narrativa o su impronta literaria. (en la narración, Saramago; en la historia, Cortázar; en la poética).

Ahora bien, todas esas especificidades de la literatura son enseñadas en la escuela desde una mediación que tiende a enfatizar en algunas de las anteriores características. Las variaciones en la naturaleza, pertinencia e idoneidad del enfoque didáctico asumido por el docente puede variar desde lo que Camilloni (2007) distingue como didáctica ordinaria: “concepciones, a las que no someten ni a revisión ni a crítica”, (pp 50) hasta la didáctica erudita: como una verdadera “teoría de la acción pedagógica” en la que pueden coexistir diferentes teorías y la rigurosidad del análisis de la base teórica y empírica.

4.2.2. Didáctica de la literatura: generalidades

Sin el ánimo de discutir, ni querer ubicar las didácticas de la literatura en ordinarias o eruditas, se revisarán algunos puntos clave que permitirán concretar puntos de acuerdo mínimos sobre la didáctica de la literatura. Para esto se miran como punto de referencia las inquietudes sobre la cuestión didáctica que plantea Gustavo Bombini en su artículo *La literatura en la escuela* (2001): ¿Es la literatura enseñable? ¿Cuáles son los saberes escolares sobre la literatura? ¿Qué es enseñar literatura? ¿Qué es aprender literatura? ¿Cómo se lee un texto en la escuela? Estos interrogantes constituyen una referencia y un camino básico dentro del desarrollo de la didáctica de la literatura en Latinoamérica.

4.2.2.1. ¿Es la literatura enseñable?

Varios autores, Bombini (2001), Jurado (2004), Vásquez (2004), Petit (2000), recalcan la importancia de enseñar literatura más allá del discurso formal sobre lo literario con sus nociones genéricas, lingüísticas, historiográficas o de nexos biográficos, que la reducen a un producto de la

Historia, un fetiche de la Cultura, o un arca de la Lengua. Proponen concentrarse en la lectura autentica e intensiva de las obras literarias. Solo de esa manera se rescata como un producto complejo en el que se entretejen todos los elementos anteriores al servicio de la formación de lectores competentes y críticos, que desarrollen la competencia literaria.

Todos coinciden en afirmar que la literatura es enseñable en la medida que se trabaje en el aula de clase asumiéndola como una red de sentidos, de textos, de sensibilidades y de experiencias.

Es enseñable desde una perspectiva objetiva, centrada en la naturaleza del texto leído y auscultado con herramientas provenientes de alguna teoría, que amplíe y no reduzca su sentido. Es decir, fomentar el “estudio intrínseco de la obra” (Vásquez, 2004). De esa manera, se valida el texto literario como unidad de sentido pleno y complejo al servicio de su propio develamiento, sin reducirla a un solo aprendizaje o subutilización, sea de índole histórico, gramatical o comunicativo. Esto también, además, porque como afirma Bombini (2001, p.2) “la literatura siempre ha estado ligada a la necesidad de transmitir contenidos”.

Por otro lado, es enseñable desde una perspectiva subjetiva, centrada en los procesos psicológicos de identificación, reacción, alejamiento del lector frente al texto leído. Es decir, desde la perspectiva de la lectura literaria y “la elaboración de la subjetividad” (Petit, 2000, p. 41) es una enseñanza personal e imperceptible en la que el lector de literatura encuentra en ella un sentido vital, parecido casi a la inspiración, que moldea su siquis, transforma sus miedos, desarrolla sus ideas; es decir, donde los lectores “desarrollan toda una actividad psíquica, se apropian de lo que leen, interpretan el texto, y deslizan entre las líneas su deseo, sus fantasías, sus angustias.” (Petit, 2000, p. 45).

4.2.2.2. *¿Cuáles son los saberes escolares sobre la literatura?*

Sobre este aspecto, Bombini (2006), cuestiona el “enfoque comunicativo” asumido para la enseñanza de la lengua y la literatura porque hace una aplicación parcial de los conceptos de oralidad y escritura, desconociendo la primera y reduciendo la segunda a simple registro. Además, ambas son practicadas de manera unidireccional, negando la esencia dialógica de la comunicación. En lo concerniente a la literatura, este enfoque comunicativo hace mucho énfasis en la clasificación de formas literarias, en una taxonomía heredada de la gramática y la lingüística. Agrega que se hace necesario superar los saberes formulistas de su enseñanza. Menciona que esta se mueve entre dos polos: el que prioriza la teoría explicativa del texto literario, reduciéndolo a llenar una lista de chequeo que nada se pregunta por la experiencia de lectura, los imaginarios propuestos o las relaciones profundas de sentido de la obra. Por otro lado, critica el polo que hace de la literatura un activismo libresco, que privilegia un acercamiento lúdico a la lectura, pero vacío de orientación y carente de objetivo, en el que la atención del estudiante se dispersa fácilmente e incluso puede convertirse en un simple fetiche por los libros.

Otro tipo de saber muy afianzado en la enseñanza de la literatura es como Historia literaria, donde las tareas y las lecturas tienen una finalidad enciclopedista que “se centró en la época donde se desarrollaba o producía la obra; momento para hablar más del contexto y de la ideología reflejada en un texto”, Vásquez (2004, p. 1).

Por último, resalta más la inclinación por los saberes movilizados en la experiencia estética literaria, pues proponen un acercamiento desde la experiencia de lectura guiada, comentada en el aula, que inicie del diálogo interno del lector con el texto y donde la intervención del docente sea leer al estudiante y sus reacciones, antes que al libro.

4.2.2.3. *¿Qué es enseñar? ¿qué es aprender literatura?*

Esta cuestión didáctica tiene su esencia en que enseñar literatura es ante todo una disposición, una actitud, antes que una reproducción. En palabras de Fabio Jurado (2004, p. 62) es “enseñar la necesidad de la literatura, no la literatura como un cúmulo de informaciones. Esa necesidad hacia el deseo de leer una novela, un cuento, un poema, un ensayo”.

El trabajo en el aula con la literatura debe propiciar en los estudiantes el gusto, el placer, y así lograr “promover una relación prolífica entre la literatura y la producción de textos por parte de los alumnos”. (Bombini, 2001, p. 7). De esa manera, además de desarrollar un currículo, el docente está creando toda una cultura alrededor del objeto de enseñanza literatura convirtiéndola en un objeto válido culturalmente y no porque la escuela lo propone, sino porque el estudiante visualiza sus nexos con dicha cultura, a través de variadas actividades tanto formales como informales. De no ser así, la labor docente se reduce solamente a propósitos didácticos, abandonando los propósitos sociales.

Sobre este punto, son muy pertinentes las afirmaciones de Delia Lerner (2001, p. 32) sobre las tensiones que enfrenta el docente de lengua que ejerce su labor en la enseñanza de la lectura. Afirma: “lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena- a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas”. Es decir que, no basta con proponer obras literarias con el pretexto de enseñar ese artefacto en particular, su contexto histórico, su poder persuasivo o su efecto ideológico; hay que tener en cuenta en esa enseñanza la práctica social de lectura que moviliza, el sentido vital de ese ejercicio, así también cobra valor el lector como sujeto pensante, con unas expectativas de formación y de vida, antes, durante y después de la lectura. De ese modo se enriquece la experiencia de lectura por su carácter genuino y alternativo.

Por otro lado, aprender literatura es un gusto por explorar, ahondar y jugar con las capacidades expresivas, lúdicas y representacionales del lenguaje, así lo afirma Jurado (2004, p. 40): “el lenguaje y la literatura como el lugar convergente de los múltiples saberes de la cultura, lugar para tomar conciencia sobre cómo funcionan los discursos y lo que en ellos se representa”. En otras palabras, quien aprende literatura aprende de ella y de algo más, aprende de una historia, sus actores, sus ritmos, anclajes y tramas, pero por debajo de estas aprende un correlato de la vida, de la cultura, de la humanidad.

En otro sentido, aprender literatura es una necesidad por la ficción, pues somos sujetos contruidos por historias. Igualmente, porque no solo hay trabajo cognitivo al leer literatura, también hay un trabajo síquico que permite a todo lector “reconocerse, no tanto en el sentido de reconocerse en un espejo como de sentir que tienen un derecho legítimo a tener un lugar, a ser lo que son, o, más aún, a convertirse en lo que no sabían todavía que eran.” (Petit, 2000, p. 48). Es decir que, aprender literatura es un aprendizaje para sí mismo y para los otros.

Para terminar, y siguiendo a Jurado (2004) con la lectura de literatura aprendemos a establecer redes de sentidos entre textos o relación productiva que se configura desde “la necesidad de aprender otras cosas distintas a las ya conocidas” (p.62), hasta el establecimiento de un “diálogo entre los textos, como una perspectiva posible para asignarle sentido al acto de leer y al acto de analizar las singularidades de la literatura en el contexto del aula escolar.” (p. 105). De esta manera, se solucionan aspectos relacionados con las aparentes características intrínsecas de algunos textos literarios, porque se revelan como heredadas de la tradición o como re-creaciones.

4.2.2.4. *¿Cómo se lee un texto en la escuela?*

Entender las determinaciones sobre cómo se leen las obras literarias en la escuela parte de los supuestos teóricos y metodológicos que el docente instaura o impone en el aula de clase, lleva a identificar las siguientes maneras de leer literatura en la escuela:

- *Histórico-enciclopedista*: este tipo de lectura es aquella que ancla la interpretación en el contexto de producción o referencia de la obra, estableciendo relaciones de causa-consecuencia. Según Jurado (2004) es un modo de leer que solo activa la memoria a corto plazo y no se preocupa por construir sentido o interpretación de la obra. De igual manera, Vásquez (2004) asevera que esta manera de leer busca hacer “latente” la relación entre el autor y su obra. Igualmente, hace de la obra literaria un suceso anecdótico o coyuntural dentro de la Historia. En la escuela, se trabaja la literatura extensivamente y desde fragmentos de obras representativas con una linealidad y progresividad aparente para poder abarcar todos los periodos históricos en los cuales se ha organizado, teniendo como efecto una fuerte validación del canon.
- *Gramatical- retórico*: esta manera de leer la literatura es aquella que la reduce a la enseñanza de la lengua, entendida esta como habilidad para leer y hablar de manera apropiada y escribir correctamente. Cuando se lee es al servicio de aprendizajes como elementos de gramática de la oración o del texto. Es muy usada en primaria para mejorar la fluidez, la dicción y la decodificación, sin explorar el nivel de comprensión sobre lo leído. cuando se analiza en bachillerato la obra literaria se pone al interés de las formas y modos de organización a partir de categorías estructurales. Bombini (2001), frente a este tipo de trabajo en el aula con la literatura, advierte cómo el uso de herramientas provenientes de otras disciplinas pueden desdibujar el carácter específico de cada obra literaria, al reducirla

a revisar listas de chequeo, e incluso el concepto mismo de literatura que se maneja en la aulas de clase.

- *Semántico-comunicativo*: esta es la lectura literaria donde se refuerza el componente oral y episódico en ambientes orales débil o fuertemente regulados. Como lo dice Jurado (2004) este enfoque es semántico en la medida que explora el sentido de la obra leída y comunicativo en la medida que dicho sentido es comunicado de alguna manera en los contextos de clase. No obstante, no supera el acercamiento a la obra literaria desde modelos de análisis amplios o congruentes con la naturaleza del texto objeto de estudio. Es decir, “el enfoque comunicativo o el análisis de textos es más una consigna que una decisión concertada entre los maestros e incorporada en sus procesos de formación.” Pp. 39. Afirma el profesor Fabio Jurado.
- *Antiintervencionista-hedonista*: en esta caracterización leer literatura es entendido como leer algo agradable, en oposición a leer algo serio y riguroso, como por ejemplo un texto científico. De ese modo, se promueve una relación diferente y atractiva del lector con la literatura lo que posibilita un abanico amplio de intervenciones desde la lúdica, antes que de la didáctica de la literatura. Esta forma de desarrollar la lectura cuanto más, propone ejercicios de producción escrita libre y espontánea de textos interpretativos. Valga aclarar que esta tiende a negar las dificultades intrínsecas de todo proceso de lectura e interpretación, lo cual llevaría a que el lector se quedase solo con lo que le gustó y/o entendió y nada más.

Llegado a este último punto, se puede concluir que la enseñanza de la literatura tiene variedad de matices y de enfoques que nos invitan a asumirla como una disciplina siempre cambiante y dinámica donde nuestro rol como docentes es fundamental para propiciar verdaderas

aproximaciones que no la distorsionen, más cuando es algo por lo que sentimos genuina pasión. Igualmente, es doble el reto cuando esa pasión se proyecta hacia la formación de seres humanos como lectores y escritores competentes en la vida social, porque no es suficiente con darle buen lugar a la literatura en las aulas, esto debe hacerse enriqueciendo, desarrollando y potenciando el capital humano y cultural de los estudiantes, mediante el ejercicio de lectura diaria de literatura.

Esos retos inician desde la planeación curricular y toda la configuración didáctica que prevemos diariamente. Involucra una epistemología de nuestra práctica e incluso de nuestros miedos frente a la enseñanza. Inicia con la flexibilidad (que no mercantilización) de nuestros criterios sobre qué es literatura y cómo debemos enseñarla, ya que podemos ceder ante el hecho cultural de la diferencia generacional, pero no ante la convicción de enriquecer las facetas cultural, social y psicológicas de los estudiantes.

4.3. Tendencias didácticas de la literatura en Colombia: especificidades

Siguiendo a Fernando Vásquez (2004), las líneas generales de la didáctica de la literatura en Colombia pueden resumirse desde diez planteamientos que abordan todos los géneros literarios y otras manifestaciones artísticas que contienen características literarias: 1. Abolir la lectura del fragmento. 2. El cuento como estudio y técnica de la función narrativa. 3. La poesía como máxima expresión del lenguaje y su importancia para sensibilizar y conocer. 4. Lectura en voz alta y lectura dramática. 5. La escritura en general (o del ensayo en particular) como propuesta de trabajo de aula desde el ejemplo del profesor que escribe, que conoce el proceso, y sin confundir escritura creativa con cursos de redacción o la literatura con gramática, o historia. 6. Ligado a lo anterior, propone evaluar más el proceso de escritura, valorar la reescritura de los textos (sean creativos o no), por encima del resultado final o el trabajo en limpio. 7. La metodología del taller como estrategia muy importante para la enseñanza de la literatura, debido a los recursos que moviliza: imitación,

creación, técnica, detonadores de la imaginación, herramientas, etc. 8. El cuestionamiento al papel de los saberes previos debido a que pueden ser clichés consumistas o visiones simplificadas de lo real, cuando la idea de enseñar literatura es ampliar los puntos de referencia sobre la vida. El autor propone más bien un “trueque de significados” donde el profesor enriquece el imaginario del estudiante. 9. La evaluación como instrumento que manipula el estudiante desde la autoevaluación y la coevaluación y así no recaer solo en la mirada o los gustos del profesor. Menciona la autoevaluación desde un diario de escritura y la coevaluación desde una exposición de trabajos o incluso su publicación. 10. Enseñar literatura desde el gusto por ella. Mostrarla como algo que va más allá del libro de texto o el cuento para el taller.

Todos sus planteamientos tienen la intención de que la enseñanza de la literatura sea intensiva y no inmediatista, es decir, que se haga una lectura profunda de los textos propuestos en clase desde una posición del saber y el querer. De igual manera, invita a vencer el enfoque historicista y gramatical bajo los cuales la literatura es instrumentalizada en el aula.

De igual manera, Martínez y Murillo (2013) en su trabajo *Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años*, abordan el problema sobre las distintas maneras que han sido utilizadas para la enseñanza de la literatura. así entonces, su objetivo consiste en: visibilizar esos enfoques teóricos asumidos en la enseñanza de la literatura para construir una perspectiva valiosa para todo aquel que esté interesado en conocerlas desde la mirada tanto histórica como teórica-pedagógica. La tesis central del texto parte de reconocer que la literatura es un objeto de estudio muy cambiante por tener elementos culturales, ideológicos y artísticos y por lo tanto analizable desde diversas disciplinas y enfoques. Por todo lo anterior, se hace necesario un análisis detallado de cómo ha sido abordada. Para empezar, las autoras desglosan en su argumentación que la enseñanza de la literatura ha sido abordada desde cuatro enfoques teóricos:

1.Literatura para fortalecer la lectura y la escritura. 2.Literatura como lúdica y estética de la recepción. 3.Literatura a partir de los géneros literarios. 4.Literatura desde análisis formalistas.

Detallando las virtudes, aciertos y desaciertos de cada uno de los enfoques, y sus fundamentos teóricos, las autoras concluyen en el texto que: La enseñanza de la literatura tiene variados enfoques para su enseñanza, es el panorama de las teorías y procedimientos de análisis en la enseñanza de la literatura tan amplio que es imposible tomar posición favorable por uno solo y, por ser un objeto de arte tan complejo, debe ser asumido de manera más integral. Es decir, recoger elementos varios de más de un enfoque para no desaprovechar su riqueza estética, histórica, lúdica y teórica. Concluyen, también, que cuando se trabaja con la literatura es necesario observar, articular y mejorar los procesos de lectura y escritura, pues están imbricados en la literatura. Por último, proponen someter la viabilidad de cada uno de los enfoques a su análisis en la práctica, para así consolidar con análisis de casos una didáctica de la literatura.

4.4. Investigaciones

Desde la perspectiva de investigaciones nacionales sobre la enseñanza de la literatura en los últimos diez años (2007-2017) se analizan cinco investigaciones a la luz de cuatro categorías sobre la enseñanza de la literatura, deducidas por Zulma Martínez Preciado y Ángela Rocío Murillo Pineda en su trabajo *Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años* (2013); esto con el fin de determinar conceptos y metodologías que nos servirán en el análisis documental y de campo. Las categorías objeto de análisis en cada tesis, son las siguientes:

1. didáctica de la literatura desde la dimensión estética y lúdica
2. didáctica de la literatura desde los estudios literarios
3. didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura

4. didáctica de la literatura desde los géneros literarios; además, una categoría abierta a concepciones diferentes a las referenciadas.

1. didáctica de la literatura desde la dimensión estética y lúdica.

Desde esta perspectiva, algunas de las investigaciones convergen en resaltar el valor estético y subjetivo en la comprensión que se tiene de la obra literaria, independiente de los talleres tipo test o de comprobación de lectura. Así entonces, la investigación *Prácticas de la enseñanza de la literatura en la institución educativa liceo caucasia* (2015) de Viani Cecilia Simanca Murillo prioriza este acercamiento estético y lúdico que no somete al estudiante ni su lectura a preguntas literales o de otro estilo, antes bien, valora la literatura como desarrollo de emociones y sentimientos. En este mismo sentido, pero enfocada en la literatura infantil, la investigación *Leer literatura para hablar de nosotros: dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores* (2015) de Carreño Lescano Alba Viviana; Chaves Escobar María del Pilar; Lombana Bohórquez María Fernanda, postula la importancia del acercamiento lúdico a la lectura de literatura debido a que es mucho lo que aporta a la construcción de la identidad del lector y al vínculo secreto que se establece entre el mundo de la lectura y el del lector. Vínculo que puede borrarse o difuminarse si el ejercicio de leer literatura se somete a otras dinámicas. Igualmente, la investigación de Edgar Enoc Varilla Benítez (2016) *La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un acercamiento desde las realidades y las prácticas de los docentes de educación primaria*, buscó comprender cómo una de las tensiones presentes en la enseñanza de la literatura tiene que ver con la enseñanza estética y lúdica de esta, donde es importante reconocer, valorar y estudiar esta cualidad del lenguaje de hacerse bello y arte cuando se vuelve un ejercicio consciente por parte del escritor.

2. Estudios literarios.

Seguidamente, cuando abordamos la didáctica de la literatura desde los estudios literarios, se hacen evidentes los aportes de teorías como la semiótica, la estética de la recepción y los enfoques de intertextualidad. Por ejemplo, la investigación *La lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (2013) de Mery cruz Calvo, apunta ante todo al diálogo que hay entre el lector y el texto a la hora de construir sentido; de esta manera, toma más fuerza la voz del lector, por encima de la teoría literaria, valorando la lectura placentera que la eferente de identificar componentes literarios. Además, esta lectura favorece la intertextualidad con otras expresiones artísticas que dialogan con la obra literaria, lo cual permite ampliar el canon desde la inclusión y la reflexión. El aporte de la investigación *Prácticas de la enseñanza de la literatura en la institución educativa liceo Caucasia* (2015) de Viani Cecilia Simanca Murillo va en el sentido de integrar la enseñanza de la literatura a un ejercicio complejo de semiosis que involucra leer símbolos, señales y experiencias provenientes tanto del texto literario como del texto sociocultural, lo cual vuelve esta tarea una verdadera construcción de sujetos críticos, que saben más que interpretar el lenguaje literario.

3. Como proceso de lectura y escritura

Con respecto a la didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura las corrientes más confiables son aquellas que proponen un sentido colaborativo potenciado por la lectura en voz alta de literatura que enfatice las estrategias de comprensión, antes que las de entonación o dicción. Así lo propone la investigación *Prácticas de la enseñanza de la literatura en la institución educativa liceo Caucasia* (2015) de Viani Cecilia Simanca Murillo quien comenta que leer en el aula es una práctica efectiva para potenciar las intenciones de que los estudiantes lean solos después y elaboren

hipótesis interpretativas e identificaciones de ideologías y visiones de mundo, que llevan luego a posiciones críticas. En este mismo sentido, las investigadoras Carreño Lescano Alba Viviana, Chaves Escobar María del Pilar y Lombana Bohórquez María Fernanda en su investigación *Leer literatura para hablar de nosotros: dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores* (2015), le apuntan a identificar una manera de reforzar la enseñanza de la competencia lectora en niños de primer ciclo desde una visión significativa que potencia la capacidad interpretativa, crítica y creativa, no solo alfabética o literal del lenguaje y esto se logra con los textos literarios, que requieren de un lector cooperativo, activo, vital y competente. Por último, está la investigación *La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un acercamiento desde las realidades y las prácticas de los docentes de educación primaria* (2016), de Edgar Enoc Varilla Benítez, la cual aporta una visión crítica sobre la clase de literatura cuando esta solo se preocupa por aspectos formales o demasiado prácticos de la lectura de literatura, sin buscar una verdadera transformación en los lectores en términos de gusto por la literatura.

Para terminar este apartado, 4) en el estudio desde los géneros literarios, tenemos que la investigación de Mery Cruz Calvo (2013), *La lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*, propone la importancia de este acercamiento por favorecer la intertextualidad y la crítica con base teórica en elementos narrativos y literarios, antes que meramente históricos o subjetivos. En su análisis de esta forma de enseñar la literatura, descubre la preferencia por el género narrativo, representado en el cuento y la novela y, también, aunque en menor medida, plantea la incorporación de otras expresiones artísticas como la música (expresiones artísticas) y las TIC, a las que la autora denomina canon formativo inclusivo y reflexivo. Su investigación hace un claro aporte a esta categoría por cuanto se está poniendo énfasis en la comprensión intrínseca de la obra, sin importar su raigambre histórica o literaria. Antes bien,

se reivindica al acto de leer las obras, por encima de otros componentes paratextuales o contextuales, en una clara visión de construir lectores literarios que puedan alcanzar la categoría de críticos. Asimismo, la investigación *Prácticas de la enseñanza de la literatura en la institución educativa liceo Caucaasia*, realizado por Viani Cecilia Simanca Murillo en 2015, ratifica esta didáctica desde los estudios literarios porque evalúan la importancia de los análisis semióticos, puesto que permiten trabajar intertextualmente, además de interpretar aspectos icónicos, simbólicos e, incluso, extralingüísticos presentes en las obras literarias. Por su parte, la investigación *Análisis de una secuencia didáctica sobre la lectura de narrativas digitales para un grupo de estudiantes de séptimo grado* (2015) de Juan Camilo Zúñiga Amaya explora una propuesta de aula que lleva al estudiante a realizar una anticipación al género policiaco, con un desarrollo del relato hipermedial, en un claro acercamiento lúdico y novedoso.

En conclusión, cada una de las didácticas posiciona y expresa algunas de las potencias ocultas de la literatura con la única condición de que se explore con el asombro necesario, sin efectos reduccionistas y siempre resaltando sus cualidades expresivas, cognitivas y seductoras en beneficio una reciprocidad entre el binomio texto- lector.

5. METODOLOGÍA

El propósito de la investigación sobre transformar la enseñanza de literatura en el grado sexto (6°) del colegio Francisco José Lloreda Mera fue proponer una intervención en el aula que forme lectores literarios. El tipo de investigación es cualitativo ya que buscó explorar las vivencias y significados sobre la docencia, y transformar prácticas docentes por medio de la inmersión en el contexto. El diseño de la investigación es mixto pues reúne Historias de vida y Sistematización como Investigación. Se eligió como unidad de análisis al docente. En este capítulo se expone y se

explica en detalle el diseño de la investigación, el contexto, las estrategias de recolección de información, y de análisis.

1. Diseño de la investigación

Se eligió un modelo mixto que integra Historias de vida y la Sistematización como investigación pues ambos se complementan. El primero indaga la biografía del docente, explora su vida profesional, y el segundo, diseña una propuesta didáctica contextualizada a la población. El resultado de utilizar ambos diseños genera en el docente una práctica autoreflexiva sobre el ejercicio de su trabajo con miras a mejorar sus didácticas.

Por un lado, El diseño de historias de vida según Czarniawska permite “entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (Citado en Sampieri, 2004, p. 487-88). La historia de vida creó una narrativa en la que el docente hizo un ejercicio auto reflexivo sobre su práctica docente, y además exploró temas específicos ligados a su experiencia de diseñar y evaluar la didáctica que implementó en el salón de clase.

Por el otro, la sistematización como investigación es una práctica reflexiva “encaminada a brindar herramientas conceptuales y prácticas para reflexionar sobre lo que se hace en el espacio educativo, con el fin de volver sobre ello y mejorarlo” (Pérez, Barrios, & Zuluaga). Para el diseño de la práctica, se eligió la secuencia didáctica que Según Pérez Abril y Roa (2013), es una configuración que organiza las labores alrededor de un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de que el estudiante alcance el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina.

El proceso que llevamos para diseñar la secuencia didáctica se divide en cuatro fases. En la primera, mediante los talleres reflexivos, los docentes discutieron y analizaron los resultados de investigaciones en el campo de la enseñanza de la literatura en Colombia, la política nacional del Ministerio y la discusión conceptual contemporánea. Como producto de los talleres, los docentes decidieron intervenir en el aula por medio de una configuración didáctica encaminada a formar lectores literarios. En la segunda fase, el docente encontró una problemática a intervenir en su aula en relación con la literatura. En la tercera fase, el docente diseñó secuencialmente por medio de etapas y procesos una serie de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje específico del objeto literario. En la cuarta, el docente implementó la secuencia didáctica en su salón de clase.

2.Contexto y configuración didáctica:

Para diseñar la secuencia didáctica fue necesario contextualizar el lugar que se iba a intervenir. Por este motivo, a continuación se contextualizará la institución, y el salón de clase en que se trabajó, después de esto, se presentará la secuencia didáctica, y finalmente se explicará los modos en que la secuencia responde al contexto para el que fue diseñada.

Esta secuencia didáctica se ejecutó en el grado 6^o1 de la I.E. Francisco José Lloreda Mera, ubicada en el Km 14 de la vía al mar, corregimiento El saladito. Es una institución rural con pedagogía de Escuela nueva en primaria y Escuela Activa en bachillerato, por lo tanto el trabajo pedagógico se centra en el hacer de los estudiantes. 6^o1 Es un grupo mixto de 46 estudiantes entre los 11 y 13 años, con una condición socioeconómica de estrato 1 y 2. Algunos son de zona rural y otros, de ladera. En su mayoría conviven con familia monoparental o extensa, donde los adultos deben trabajar y los ancianos cuidan de los niños y de la casa, por lo cual se enfatiza mucho el trabajo en la escuela.

La SD busca el objetivo de fortalecer la lectura estética y lúdica de la literatura mediante caligramas para lo cual se parte de reconocer como didáctica de la literatura la idea de Vásquez, F. (2008) de que leer poesía es más que percibir sensaciones o sentimientos, es un encuentro con el significado profundo de las palabras, es ser sensible al lenguaje literario. De igual manera, que trabajar con la literatura es llevar la lectura de lo sencillo a lo complejo y solo el docente como lector experto puede orientar, mediante su escogencia de los textos, esta progresividad. Además, hay una concepción de la enseñanza de la literatura como un agrupamiento de textos (Jurado, 2004) que posibilita que el lector de literatura reconozca sus especificidades y pueda relacionarlas como parte de una tradición que se actualiza con su lectura y la cual es analizada a través de su conocimiento y de herramientas literarias. Así entonces, la SD consta de los siguientes momentos

1. Presentación- introducción de la secuencia. Primera lectura de caligramas
2. Conceptualización y análisis de textos expertos.
3. Lectura interpretativa del corpus caligramas.
4. Creación artística de caligramas y evaluación de la secuencia.

Esta propuesta responde a la necesidad del contexto de la institución por tanto busca superar el aspecto literal y eferente de la lectura de literatura. Se concentra en la poesía, por cuanto está siendo subutilizada desde criterios muy estructuralistas y de registro. Adicionalmente, la SD explora mecanismos, ejercicios, énfasis de lectura que procuran un acercamiento más empático y estético con la literatura.

3.Recolección y análisis de la información:

Para la recolección de información se utilizarán tres fuentes:

- A. Análisis e interpretación de la historia de vida

El punto de partida es el investigador inmerso en su contexto, auto reflexivo sobre la experiencia de vida como docente, reconociendo los hitos más relevantes para lograr esto. Por tal motivo, se analizaron los significados construidos sobre la experiencia de su práctica docente, los episodios dramáticos y sobresalientes, y sus efectos, involucrando a su pareja, familia, comunidad e institución, y reconstruyendo los encuentros trascendentales que le permitieron aprender sobre la docencia, caracterizando los distintos modos de ser docente a lo largo del tiempo.

B. Análisis documental sobre la enseñanza de la literatura en el plantel educativo

En este apartado, el investigador realizó una búsqueda en los archivos de la institución Francisco José Lloreda Mera y consiguió el PEI, un Plan de área y dos Planes de aula. Con estos documentos, se investigó los antecedentes institucionales, y los modos en que la institución y sus docentes internalizaban las políticas educativas relacionadas con la enseñanza de la literatura. Del PEI se investigó la relación que hay entre concepción de formación del sujeto a nivel institucional y la literatura. De los Planes de área se indagó sobre los distintos modos en que la institución organiza la literatura y como se complejiza al avanzar grado a grado, y con los Planes de aula se analizó ¿cómo se organiza la enseñanza de la literatura en el aula? ¿Qué criterios de selección de obras hay? Después de estudiar los documentos, se crearon categorías que agruparan diversos temas alrededor de núcleos comunes.

C. Sistematización de la experiencia

Después de diseñar e implementar la secuencia didáctica, se utilizó La sistematización de la experiencia para organizar y dar sentido al proceso investigativo de intervención. Se utilizaron metáforas como recursos estéticos que organizaran las relaciones analíticas entre las distintas etapas de la secuencia didáctica. La sistematización se realizó en tres procesos. El primero, La

reconstrucción, en esta se hizo un recuento del problema investigativo; El segundo, La interpretación se ocupó de comprender los cambios en el aula efectuados por la implementación de la Secuencia didáctica, y por último, El aprendizaje presentó la reflexión del docente sobre el proceso.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Este capítulo tiene como finalidad mostrar los análisis de resultados de la investigación. Primero, contiene las historias de vida del investigador que es importante por ser el primer factor transformador de la enseñanza de la literatura. Sólo desde el reconocimiento de nuestras concepciones, de los recorridos en nuestra formación, sabremos el porqué de las escogencias que hacemos en nuestro trabajo diario y, ese conocimiento, permite introducir reflexión a nuestra labor, desde la experiencia adquirida. Además, es un reconocimiento del valor que tiene la subjetividad en la labor docente de literatura, que en cada propuesta de trabajo o lectura con los estudiantes se juega algo propio, personal. Seguidamente, presenta el análisis de los documentos institucionales que orientan al docente en los procesos de planeación alrededor de la literatura. Aspecto necesario debido a que pone en discusión las visiones que hay sobre la literatura y su enseñanza en la sociedad y, en esa medida, revela los esfuerzos y apuestas que hace el docente para aferrarse o distanciarse de esas visiones, según su posición frente a la disciplina. Para terminar, se analiza la experiencia y los hallazgos encontrados con la aplicación de la secuencia didáctica, que es la apuesta personal que hace el docente por encarnar en él, en su planeación, y en su ejecución, esa renovada fé, sapiencia, motivación y esas otras vías que conducen a la formación de seres humanos, atravesados por la literatura. En otras palabras, porque la secuencia didáctica quiere ser la proyección hacia los estudiantes de todo ese saber construido alrededor de la enseñanza de la literatura.

6.1. Radiografía personal: lo claro y lo opaco de la literatura y la docencia.

Antes de ser docente, fui lector

En mí, el gusto por la literatura es el lugar común que más me gusta habitar, porque, después de ella, en orden de prioridades me gusta caminar, ver películas, teatro, hablar, comer, dormir y bailar. Como todas esas cosas, la literatura ha servido para encontrarle sentido a mi vida. Desde joven, jamás aspiré a una moto, un viaje u otras cosas. Ansiaba libros. Construí mi identidad alrededor de ellos. Son los juguetes que no desecho porque no carecen de valor de uso. Empecé en casa con los relatos de Disney sobre Peter Pan, Bambi y El rey León y otros de los cuales solo recuerdo las imágenes que acompañaron mi infancia. Eran lecturas vespertinas o nocturnas que hacía después de estudiar o jugar en la calle y también un encuentro con mi madre antes de dormir. Su valor estribaba en sacarme del tiempo. Y agradezco que esa lectura jamás la hubieran asociado a estudiar, porque quizá no la hubiera realizado con esa sencilla y humilde intención.

Luego en el colegio, ya en bachiller, seguí con Nietzsche y Poe y desde ese momento, leer siempre ha sido para mí enfrentar el abismo, la cuerda floja, el puente, la transformación del lector trapecionista que cae de página a página, de historia en historia.

Sobre el aprendizaje en la Licenciatura en literatura, hay una mezcolanza de imágenes o recuerdos que se superponen. No los voy a enumerar, sólo menciono lo valioso de todas esas buenas y malas enseñanzas, pues me dieron una estructura de pensamiento, un marco de referencias muy valioso sobre cómo actuar con la literatura. De ahí en adelante, todo lo he ido construyendo personal y diariamente. O sea, completar, enriquecer esa estructura con una identidad e independencia de gustos, de criterios de análisis y amor por lo que hago.

Ahora que soy docente sigo siendo lector

Cuando decidí que viviría enseñando literatura, me preocupé por construir una figura amable, dispuesta y creativa, desde una posición de saber mezclada con pasión que otorgara la autoridad necesaria. Sin embargo, confieso que el rol asumido de esa manera no siempre funcionó, como tampoco su contrario, basado en el silencio absoluto, el temor y la violencia controlada. Tiene la enseñanza de la literatura esa paradoja: se enseña desde los contrarios. Estas son las paradojas de mi enseñanza y mis lecturas, que, aclaro, no sé si deba obviar o tratar de superarlas:

La literatura ha sido para mí la respuesta a una necesidad vital de conocer, de cuestionar mi vida a través de los otros. Un esfuerzo constante por ampliar mi marco de referencias, pero a través de mundos inexistentes, que, no obstante, se traslapan con el concreto y sensitivo en una red profunda de símbolos, de coincidencias no tan literarias y de situaciones igual de viscerales o poéticas. La violencia de Fonseca en una noticia del periódico, el amor sencillo de Benedetti en el más reciente amor juvenil, la extrañeza de lo real de Millás en las manías de mis amigos o familia. El peso y la belleza de las palabras en lo liviano del viento, en la cotidianidad de las cosas o viceversa. Pese a eso, a veces la literatura es solo la risa o el llanto, la emoción de un final feliz o el dibujo de una metáfora y eso trazo de mostrar en mi enseñanza..

Millás tiene un artículo titulado *Leer es rebelarse*. Ahí afirma que la lectura es la única manera de cambiar nuestra realidad porque nos pone en contacto con los lenguajes y las jergas del poder. En cada lectura personal o con mis estudiantes examino esa cuestión tan etérea: ¿qué porción de esta realidad física o síquica ha cambiado con el texto literario leído? Sólo sé que leer literatura es un acto de rebeldía y de revelación simbólica, que libera mi mente e imaginación, pero me encadena a sus límites de modo que sólo en la lectura me siento libre; abre mi mente a universos posibles que me congregan en comunidades o grupos de lectores, pero esas historias ocurren en mi soledad,

con mis preferencias y en esa medida me alejan de todo el mundo. En fin, es un acto de rebeldía que no daña físicamente a nadie, ni parece alterar el orden de las cosas. Pero, a veces la literatura deja inquietudes o certezas únicas que algunos estudiantes me cuentan. Estas, son evidencia de una nueva versión del mundo instaurada en él porque la literatura modificó su mirada, nos distanció de la creación.

Aquello que no he podido conciliar es la soledad de la lectura. El distanciamiento espacial del escritorio frente al resto de la casa y también el de los sentidos encontrados en las lecturas. De pronto, el aula, la enseñanza ha sido lo único que ha saltado esa barrera, pues en mi salón hablamos de las historias de la literatura. Recuerdo dos experiencias: hablando de la novela *Aura* con estudiantes de grado 9º, el sentido de los personajes en algunos casos se desvanecía en historias de espantos y la fuerza de ese amor embrujado se volvía gerontofilia o hechizo cannábico. En otra situación, es difícil sacar a los estudiantes de 6º de la intención moralista cuando leemos literatura. Pese a todo, ese es el diálogo, la validación del lector y su lectura como ejercicio constante para construir sentido de manera cooperativa.

En este oficio de compartir la literatura, creo que lo importante es volverla una lúdica de la lectura, de la historia literaria, la imagen poética y de la acción teatral. Antes, en mis prácticas los conceptos debían ser claros, nombrados como los acuñó el autor y desarrollados en lo abigarrado de un método. Al contrario de un encuentro con la literatura eran unas tediosas clases en las que reducía cuentos y poemas a una expresión tecnicista. Ahora, dejo que las historias fluyan y la teoría es un apunte que define, apuntala y afina esa fluidez. El centro de la clase es el texto literario y la teoría se vuelve hacer un cuadro, una matriz, un subrayado de recurrencias semánticas, sinonimias, o un dibujo. De manera especial, creo que la literatura más que convocar teorías o sus conceptos, convoca otros textos. Así entonces, un cuento de Yolanda Reyes permite que escribamos unas

instrucciones para dar un beso romántico, un listado de nuestra jerga caleña y nuestras comidas, un meme, una canción y un poema.

En conclusión, creo que la literatura es un acto lúdico, estético, retador en los sentidos anteriormente mencionados, que principalmente debería brindar placer. Este es un compromiso personal e íntimo que procuro inculcar en mis estudiantes.

Al ser docente lector debo ser investigador

Arriba afirmo que la enseñanza de la literatura tiene paradojas. Al estudiar las aristas de este oficio pienso en mí como sujeto de esa práctica, incrustado en la dinámica de la promoción del aprendizaje conocida como “educación” (Bauman, pág. 27), como memoria activa del saber pedagógico, (Zuluaga, 1987) y me pregunto: ¿Cuál es la visión transformadora de mi discurso pedagógico? ¿en qué ha cambiado con esta experiencia de investigación? ¿en qué ideas se estructura y en qué herramientas lo materializo?

Parto del hecho de que mi trabajo es una auto-destinación hacia una misión vocacional: jamás olvido que el fin último de mi oficio es llevar al ser humano a la cultura. Y es llevarlo, no imponerle. Sólo en eso deriva lo que quiero hacer del estudiante, nada más. Obviamente, involucra una relación de fuerza y poder arbitraria, pero lo humano y ético radica en que “esa relación se pueda volver educación, y la reflexión sobre esa relación, pedagogía” (Bourdieu, 1970). Es decir, me debo mover entre las relaciones de fuerza de los discursos, las formaciones sociales que legitiman dichos discursos y sus consecuentes prácticas con la idea siempre clara de que mis principios junto con mis estudiantes son lo único que debo sostener, pues las políticas cambian, los discursos se actualizan a la novedad; no obstante, sólo la educación transforma al ser humano.

Con esta investigación se hicieron evidentes mis logros y mis fallas, mis vacíos y saturaciones, las nuevas teorías, sus enfoques y artefactos. Todos esos aspectos que me hacen un profesor funcionario, sabio, histérico, enseñante, investigador, etc. Ahora lo importante es, a cuál nominación darle vida, a cuál exorcizar.

Reconozco que mi práctica carece de la escritura, de ese filtro que pule objetivos y muestra incoherencias, saltos u omisiones inadecuadas; asimismo, del acompañamiento de pares académicos, debido a que pedir ayuda, sugerencias o consejo es visto como debilidad en la cualificación y sugerir ayuda como prepotencia. Además, porque la enseñanza de la literatura a diferencia tiene una fuerte carga personal y subjetiva. No obstante, mi práctica no carece de memoria un poco reflexiva. Cambio las propuestas de lectura cada año para no anquilosar mis saberes y mi práctica, así como para respetar a los estudiantes que reprueban años. En conclusión, a mi práctica le falta completar el ciclo propuesto por Rosas Casas y Pérez Abril (2015) de enseñar-investigar- escribir, como el acicate que potencialice mi ejercicio docente a través del distanciamiento que produce la escritura. Ciclo pedagógicamente productivo si es visto con el objetivo de mejorar la educación desde las necesidades de nosotros los docentes o los estudiantes.

Ahora bien, ¿investigar en el aula es la respuesta? ¿investigar cada año lectivo las recepciones de propuestas de lectura? ¿ir con la certeza de la duda, como afirmaba Estanislao Zuleta, a la hora de proponer una actividad extracurricular? ¿evaluar los bloques o momentos de la enseñanza y su pertinencia? ¿tasar los medios y fines de la materia lengua castellana en actitud maquiavélica? ¿tener actitud dialógica entre pares académicos?

En fin, siendo todos uno o muchos retos a la vez, reconozco los múltiples objetivos de mi área: no solo la gramática o la historia literaria, la escritura coherentemente clara y la lectura eficaz y socialmente productiva, también es el gusto por leer, escribir y pensar, por relacionar las lecturas

con el yo y con el mundo. Ante ellos manifiesto tres certezas: 1) los objetivos se pueden perfilar mejor en mi práctica pedagógica a través del estudio en concreto del hacer que promuevo en el aula, del análisis de la interacción en el salón y no de las pruebas censales y las matrices de referencia que realiza nuestro gobierno; 2) superar la certeza positiva de la instrucción y reconocer el carácter de simulacro que tiene todo acto de enseñanza; 3) valorar la escritura y la lectura como potencia para reflexionar, mejorar y validar mejor las prácticas de aula.

Al ser docente lector e investigador debo ser auto reflexivo

Este proceso me lleva a hablar de cambios o retos. Cambiar se asume como algo normal, esperado con el tiempo, motivado por la necesidad, planeado y consciente por razones objetivas como subjetivas. Así, por ejemplo, cambiamos de ropa por su desgaste, ser anticuada o simplemente aburrirnos; entonces, cambiamos el jean, las camisas y las chaquetas, pero continuamos con el mismo estilo de vestir. En el plano de la enseñanza nuestro modo de actuar es igual. Cambiamos lecturas, temáticas, desempeños, trabajamos nuevos sentidos en las lecturas, pero con la misma didáctica, el mismo *estilo* pedagógico.

En cambio, hablar de reto, es diferente. Reto involucra salir de la zona de confort, de nuestro hábitos, movernos más allá del límite de lo conocido y transitado en nuestro trabajo docente para proyectarnos en otra posición; entonces, reto es asumir una temática diferente, esa herramienta que no conocemos, ese libro que tanto nos gusta y proponer otras maneras de mejorar los desempeños propios y de los estudiantes.

Con la secuencia didáctica *Se mueve la palabra, poesía* puedo visualizar y asumir modestamente algunos de los siguientes retos:

El primer reto es entender que planear es más que un requisito para la evaluación de desempeño. Es un camino entre lo político, lo didáctico y lo disciplinar que nos gusta enseñar atravesado por el estudiante. Es desde aquí que empezamos a relacionarnos con esos seres que a veces nunca conoceremos. En la SD el estudiante y sus interrogantes tomaron más forma, como entidad dentro de la propuesta. Sus interrogantes tuvieron más atención e invitan a detenerse y detallar cómo y por qué los plantean, sin el afán de solo resolverlos y continuar. Desde el enfoque sociocultural este reto es una necesidad, más que un criterio accesorio o motivado por el simple cambio, debo cambiar porque cada años los estudiantes cambian.

En ese sentido, aunque la planeación tiene su límite de tiempo, la revisión y observación rigurosa de las actuaciones, desarrollos y finales tanto del estudiante como de mí se extienden tanto como los puntos de una línea. De igual manera, hay que dejar que los estudiantes hablen tanto en el papel de la planeación, como en el desarrollo de las actividades, no hay que ahogar su expresión con preguntas y talleres, ni poner en sus bocas recetas formulistas de interpretación, dejemos que hablen de sus inquietudes motivadas por la lectura y ahí tendremos hermoso material para trabajar la literatura.

La enseñanza supone más que retos didácticos. Debe haber un reto social de enseñanza. O sea, el horizonte no sólo es una lúdica de la enseñanza o un desarrollo “divertido” de los desempeños, también hay un trasfondo social y cultural del estudiante al que debemos acercar la disciplina o cuanto menos, simularlo en la enseñanza. Ese reto social va más allá del aula de clase y toca la escuela en todos sus medios de difundir y evaluar la enseñanza. Por ejemplo, mi área e institución debe reutilizar y disponer de modos diferentes las carteleras, espacios de reunión, fechas especiales y plataformas digitales de que dispone. En la SD se nota el esfuerzo por sacar del salón el trabajo de los estudiantes para visibilizarlo y valorarlo en el ámbito de la comunidad.

También aprendí a soltar mis clases y mi afán evaluativo. Sigo muy aferrado a la consigna, porque es mi voz en el aula, y abre el camino a las actividades, pero soy consciente que el estudiante debe aprender solo o con sus compañeros. Y ese aprendizaje no está aferrado a la evaluación, esta es un momento artificial pensado para terminar momentos, pero en realidad el ciclo del aprendizaje puede continuar. Sin embargo, queda la duda, ¿qué hacer con los estudiantes inmotivados, con los disgregados en su círculo placer-juego-desobediencia? Lamentablemente, no hay fórmula didáctica, solo el simulacro diario de enseñar.

En términos personales, la SD renovó mi relación con la disciplina, la literatura, que a veces se pone mecánica y repetitiva. Dicha renovación se da en términos de apego y como objeto de conocimiento. Por ejemplo, la planeación y ejecución de la SD me mostró un ámbito nuevo de la poesía: el conocer, esa faceta cognoscitiva del mundo poético, me hizo consciente de que también hay un mundo objetivado en un poema; y no solo un trasunto subjetivo con elementos lingüísticos y retóricos. Asimismo, que la escritura poética también es orden del pensamiento y no solo de la subjetividad.

No obstante, también percibo que se corre el riesgo de la atomización, una especificación demasiado concreta y hasta muy aislada de la literatura y sus modos de manifestarse. Obviamente, esto es una elección y desde mi postura la literatura y su enseñanza siempre se relaciona con otras artes y cosas de la vida. Observando la propuesta de la SD, la cuestión fue: dentro del abanico de las expresiones poéticas, escoger una o quedarme con todas; o sea, trabajar en extensión o en intensidad. Lo más pertinente fue escoger una sola. Pero, considero que en algunas ocasiones es mejor ampliar el panorama, dejar ventanas abiertas para que sea el estudiante quien decida que parte del horizonte mira con más detenimiento.

Por otro lado, la SD es una invitación para abrirme a la voz de mis colegas y de los didactas, que están para ayudar a desenredar la pita de la enseñanza y son una ayuda para aterrizar el saber teórico-disciplinar. Los libros con orientaciones metodológicas, teóricas o de investigaciones, son tan valiosos e importantes como las novelas, cuentos y antologías que yo puedo llevar al aula, porque muestran rutas, maneras, enfoques analizados, recorridos y, por lo tanto, dignos de seguir. Además, contribuyen de igual manera a una vocación que tengo y es la de ser un buscador de libros ideales para cada grado, sin embargo, sé que es una tarea difícil de hacer.

En fin, nada de esto, o muy poco, hubiera sido posible sin la participación auténtica, motivadora y ejemplar de todo el grupo ELITEC, quienes actualizaron en mí esa figura milenaria que a veces no valoramos por vivirla cotidianamente: la del estudiante y el profesor.

6.2. ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FRANCISCO JOSÉ LLOREDA MERA

En este apartado se presentan de manera sucinta los documentos que constituyen el marco pedagógico y curricular de la institución educativa Francisco José Llorreda Mera. El desarrollo corresponde a una breve descripción de cada documento, una selección de apartados que expliciten la relación o la ausencia de este con la literatura y su enseñanza, para, por último, analizar unas categorías que muestran cómo los documentos institucionales favorecen, legitiman, restringen o no la enseñanza de la literatura.

6.2.1. Plan de área de humanidades. Descripción. Contexto general

Este documento se organiza en forma de proyectos, planteándose unos objetivos, definiendo una metodología y unos criterios de evaluación. Va unido en su concepción a la enseñanza del inglés como segunda lengua. Lo cual es indicio de la importancia del enfoque en la enseñanza del lenguaje español como primera lengua y de su fortalecimiento como competencia comunicativa.

Además, contiene las orientaciones pedagógicas, éticas y sociales de la enseñanza; así como la idea de los sujetos a formar y el objeto de la educación. Concretamente, habla de un sujeto perteneciente a la zona rural del que la institución quiere ser orientadora de su proyecto de vida atravesado por competencias básicas, laborales, ciudadanas y tecnológicas.

Explícitamente nombra varios documentos de política pública: la Ley general de educación, los Lineamientos curriculares, los Estándares básicos en lenguaje y el decreto 1860, sobre la evaluación escolar. Asimismo, arguye que en el desarrollo del Plan se concretan los enfoques pedagógicos de los documentos, enfatizando más en los estándares porque son los que explícitamente se extraen y se anexan en las mallas curriculares. Igual está pasando con los Derechos Básicos de Aprendizaje, son agregados como probables tareas o pequeñas actividades.

6.2.1.1. Relación del Plan de área con la literatura

Rastreando la presencia, la justificación y la manera como es abordada la literatura en este documento, más que de literatura se habla del sujeto (estudiante) que se forma por mediación de la lectura de todo tipo de textos. O sea, todo es tendiente a formar al estudiante como usuario del lenguaje oral y escrito en su función comunicativa. Así lo manifiesta el Plan de área de Humanidades (PAH, 2016) desde la introducción cuando se afirma:

lo que pretendemos es que los y las estudiantes alcancen el mayor nivel en el conocimiento, de modo que desarrollen adecuadamente la expresión oral y escrita, junto con la lectura y la escucha como herramientas básicas de comunicación verbal y no verbal con las cuales puedan manifestar con claridad sus pensamientos e inquietudes y relacionarse mejor con el mundo que los circunda.

Aunque se mencionan todos los procesos relacionados con el lenguaje y la literatura: “La comprensión, la interpretación y la producción de textos; los principios comunicativos y de interacción así como los motivos culturales y estéticos de la literatura”, (PAH, 2016) todo el desarrollo pedagógico se orienta para fortalecer el dominio del lenguaje verbal escrito como desarrollo de competencias básicas de lectura y escritura, en los niveles de desempeño: interpretar, argumentar y proponer. Es así como desde PRIMARIA la literatura aparece con el criterio de los géneros narrativos, por el fácil acceso a sus códigos y estructuras. También la lírica en su oralidad y en algunos grados el teatro en forma de títeres. Desde el tipo de tareas o actividades de clase no se complejiza la literatura o el modo de leerla, porque se enfatiza en la estructura textual, en los planos de la narración o de la historia. La complejidad puede estar en el texto concreto leído y la progresión en que se lea uno más largo, o que introduzca variables en los conceptos.

Hay un fuerte trabajo desde los géneros y los estudios literarios, por ejemplo el cuento, el mito, el poema y sus análisis formales. Pero este trabajo está enfocado al fortalecimiento de la competencia comunicativa y no la literaria, o sea moviliza solo lo comprendido, lo interpretado y no lo lúdico o la relación de la literatura con otros textos o saberes. Es decir, hay una mediación muy sesgada en lo teórico o de los objetivos pedagógicos de la enseñanza y no los socioculturales o de las prácticas reales de lectura y escritura, como lo sugiere Delia Lerner (2001) en su libro Leer y escribir en la escuela.

En todos los grados está la generalidad de los “géneros narrativos”, pero vale preguntarse si esta nominación, quiere abarcar “géneros literarios”. En algunos casos, sí, pues se refiere al cuento, el mito y la leyenda. Pero en otros se está refiriendo al modo de organización narrativo, como una noticia o un informe. Por último, se insiste demasiado (sobre todo en grado tercero) en la fábula

tradicional, no en las nuevas versiones o elaboraciones modernas que rescatan este subgénero literario.

Para el caso de Bachillerato, la organización del currículo es por periodos académicos enfocados en géneros textuales precisos: 1° periodo: gramática textual, proyectada en elaborar una revista digital. 2° periodo: género narrativo enfocado en la crónica, casi periodística o investigativa. 3° Periodo: género lírico, proyectado a realizar una obra de arte en plastilina o un mural. 4° periodo: género dramático enfocado en la escritura de un guion y su representación dramática.

En I y II periodo el objetivo principal no fomenta lecturas o trabajo literario, pero sí sobre el lenguaje escrito y sus códigos. En todos los grados tienen una fuerte presencia los libros de texto, por lo tanto, maneja la literatura por fragmentos. Es decir, el componente de literatura es trabajado como lo presenta el texto, con sus actividades cerradas y consignas que reducen el sentido del texto.

Los proyectos por periodo son: 1° Periodo: revista digital; 2° P: crónica. Todas las actividades, lecturas y tareas buscan estrategias de búsqueda de información relevante para la escritura de una crónica. Se hacen ejercicios de lectura para reconocer estructuras y temáticas, o sea un trabajo de enseñanza de la lectura y la escritura desde géneros textuales. Hay un trabajo extensivo, más no intensivo con cada una de las lecturas. Se vinculan más fácilmente las TICS a los procesos de enseñanza que la literatura, pues los estudiantes deben ver tutoriales y videos minutos. Algo positivo es la escritura como proceso y de textos completos, no escribir en fragmentos o de manera declarativa como en un taller. No obstante, tampoco hay un uso social de la escritura porque el producto terminado jamás sale del aula de clase. Sobre este énfasis en lo lingüístico, surge la siguiente pregunta: ¿es válido acercarse a un solo modo de escritura? Y, asimismo, ¿a un solo tipo de lectura, la crónica en todo un periodo académico?

Para el caso de los últimos periodos (3° y 4°) que abordan la poesía y el teatro se hace evidente una fuerte presencia de los estándares que orientan desde la selección de los textos hasta su modo de leer y trabajar en el aula. El estándar refiere: “Leo obras literarias (poesía) de diversas temáticas, época y región”. Avanza la secuencia desde grado octavo como lo proponen los estándares: Poesía colombiana, latinoamericana, española y universal. Hay progresión en la enseñanza introduciendo figuras literarias (8°), intertextualidad (9°), habla de poética del autor escogido (10°) e intertextualidad y análisis figurativos en obras de arte (11°). El trabajo estético o lúdico con la literatura se reduce a la escogencia que hace el estudiante del poeta o poemas que llamen su atención, pero el análisis o propuesta de lectura es reducido a carteleras, exposición desde temas y/o contextos del poema y memorización.

Sobre el teatro, se realiza bajo un plan de escritura de guion y preparación de la puesta en escena. Desde 8°, se incluye un escrito argumentativo que justifique la escogencia del texto a adaptar a guion teatral. Pese a que esta metodología de trabajo aborda la escritura, no hay un fomento del taller de escritura, solo hay una descripción general de actividades que de grado en grado permiten deducir cierta progresión: dramatización improvisada (8°), análisis de personajes de obras dramáticas (9°), obras plásticas (10°, 11°).

Como conclusión de este documento se puede afirmar que en primaria, la literatura aparece desde los géneros narrativo y lírico en función de su reconocimiento y cierta lúdica de la expresión. En bachillerato hay una agrupación genérica al servicio de proyectos: Textos explicativos, expositivos, noticias, reportajes y cuando se trabaja con textos literarios, estos son mediados desde la misma posición semántico comunicativo que se agota con la escritura eferente o declarativa, es decir, solo del análisis de información.

PRIMARIA	BACHILLERATO
<p>1° grado se inicia en con la escucha de historias haciendo énfasis en los personajes. Luego, III periodo, la lectura de textos literarios como rondas, retahílas, poemas para afianzar la fluidez y leer en voz alta; se mencionan los cuentos buscando seguir secuencias de acciones.</p>	<p>6° grado: I periodo inicia con textos narrativos buscando semejanza cultural . II, refiere todo lo del texto narrativo desde el plano de la historia y trata de relacionarse con la crónica. III, desarrolla el sentido figurado de refranes y trovas para comprender las partes del poema. IV, puesta en escena de obra dramática que incluye hacer proyecto.</p>
<p>En 2°, se insiste en lectura fluida y también comprender textos literarios para la creatividad y la lúdica, pero esta consigna no se revela en las actividades ni tareas. Se leen textos líricos, cuentos, mitos y leyendas para hacer la representación de unos de ellos. Luego, los estudiantes deben hacer la declamación de un poema de una estrofa como si fuera una representación teatral.</p>	<p>7° grado. I Periodo. Temática gramatical, cohesión y coherencia. II, trabajo de interpretación de la crónica, semejanza y diferencias genéricas, aparece las TICS para aprehender técnicas audiovisuales. III, Poesías desde diversa temática, época y región como dice el estándar, aplicar la métrica y semántica. Hacer un mural. IV, identificar la tradición oral y diferenciar comedia, tragedia y drama; analizar la estructura dramática, escribir un guion.</p>
<p>3° En I periodo, variedad de textos narrativos: fábula, mito, leyenda, cuento. Centrado en establecer la diferencia. Comprensión desde lo literario, pero producción desde lo comunicativo, esto pueden ser actividades con</p>	<p>8° grado: I periodo escritura según análisis y plan textual. Selección de textos, identificar intención y proponer temas de escritura. II, leer crónicas para proyecto de aula. buscar información para sus proyectos, digitalizar su</p>

<p>enfoques diferentes. Busca mucho encontrar la intención y la estructura de los textos.</p> <p>II periodo. Hay presencia de la literatura desde mitos y leyendas de nuestra región, estudiadas desde categorías gramaticales.</p> <p>III periodo. De nuevo la fábula y la personificación. Para el caso de la poesía, se trabaja el ritmo y la musicalidad. Para el teatro, el lenguaje corporal o los títeres. También hay escritura de poemas.</p> <p>IV periodo. De nuevo el cuento y la fábula. El trabajo enfocado a los medios de comunicación. Se menciona la carta y el periódico mural. Pero también aparece los textos narrativos y poéticos.</p>	<p>crónica y hacer un filminuto. III, poesía colombiana, presentar poetas colombianos e introducir el estudio modelo de un poema. Luego, declamación y exposición de un poema.</p> <p>IV, plan de trabajo para escribir una obra dramática. Hacer dramatizaciones improvisadas y planeadas.</p>
<p>En 4º, se propone leer cuentos desde categorías: tiempo, espacio, personajes, acciones. Se habla de la estructura del texto narrativo. De diferenciar mito de leyenda. También de diferenciar texto poético: conocer rima, verso y ritmo. Aprender a declamar poemas. En III periodo se centra en el género dramático para expresar sentimientos, manejo de títeres y caracterizar el género dramático para representar una obra. En el IV, se trabaja</p>	<p>Grado 9º: I periodo, plan de escritura desde prever temas, contenidos e ideas para textos de una revista digital. II, identificar intención y organización de crónicas enfatizando en la argumentación. III, poesía latinoamericana, trabajo con figuras literarias y relación con otros textos y contextos. Trabajar más de un poema para exponer. IV, plan de trabajo para escribir una obra dramática enfatizando análisis de personajes y cuadro descriptivo del guión.</p>

<p>el estándar de los medios de comunicación masiva.</p>	
<p>5° grado, el texto narrativo para su análisis estructural. Diferencias y semejanzas en clases de textos narrativos. Diferenciar textos narrativos, mito y leyenda. Se plantea identificar elementos de la narración: personajes, tiempo, acciones, espacio. Cuando estos son elementos de la historia, no de la narración. En el II periodo, se hace la lectura de poemas y textos narrativos. De los poemas se trabaja ritmo, la musicalidad y las figuras literarias. Es decir, conocer sus características. Lo interesante es que se busca relacionar los dos tipos de textos para diferenciarlos y disfrutarlos. En el siguiente periodo y el último periodo, se retoma los textos narrativos y los dramáticos.</p>	<p>10 grado: I periodo, escritura con nexos inter y extra-textuales. Escribir reseñas críticas verbal escritas y orales. Énfasis en tonos: sarcasmo, ironía, amoroso, oficial. II, analizar crónicas y producirlas sobre el contexto cercano. Se socializan para validar su intención. III, Literatura española. Datos biográficos de autores enfatizando la poética e influencia del autor en otros textos y contextos. IV, plan de trabajo para hacer obra dramática, analizar obras plásticas del contexto español.</p>
	<p>Grado 11°: escritura con coherencia, cohesión, nexos inter y extra-textuales. II, similar al plan de 10° sobre la lectura y producción de crónicas. III, leer poemas de la literatura universal. Escribir un ensayo poético. Analizar y producir afiches con los ejercicios de análisis de los poemas. IV, escrito reflexivo sobre obra</p>

	plástica, narrativa o dramática que haya gustado. Plan de trabajo y de escritura de una obra dramática.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 1. Orientaciones pedagógicas y didácticas sobre Literatura

del Plan de área de Humanidades de la institución

6.2.2. Plan de aula. Descripción. Contexto general

Este documento es el reflejo del Plan de área desglosado por periodos académicos, que a su vez se segmenta por entregas mensuales. A nivel de periodos sigue el criterio organizador de por cada periodo un género textual preciso. Desde el primero y el segundo se plantea la lectura de un libro del género narrativo. Para el tercero, una antología de poemas que organiza el docente e incluye unas actividades de lúdica con el lenguaje. Para el cuarto, la lectura y dramatización de una obra de teatro. Mensualmente, en este plan se hace una descripción detallada de las actividades, tareas, evidencias y progresiones de los desempeños y sus competencias; así como de los aspectos que no se alcanzaron a abordar dentro de los tiempos programados. Para mayor claridad, se pone a continuación una imagen del documento.


	I.E FRANCISCO JOSÉ LLOREDA MERA			FECHA EDICIÓN		ENERO 2016
	SEDE			FECHA DE ACTUALIZACIÓN		
	PLAN DE AULA			VERSIÓN		
	PERÍODO LECTIVO 2017			PROCESO		
DOCENTE:	GEYLER QUINTERO GONZÁLEZ		PERIODO	I	GRADO	SEXTO
AREA	HUMANIDADES	ASIGNATURA	LENGUA CASTELLANA			
FECHA DE DURACIÓN	10 SEMANAS					
ESTANDAR	Produce textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extra-textuales.					
CONCEPTOS TEMÁTICOS	Aspectos gramaticales, sintácticos y ortográficos que regulan el lenguaje escrito.					
AFIRMACIONES	Lleva a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo.					
	Reescribe un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).					
	Recopila en fichas, mapas, gráficos y cuadros la información que he obtenido de los medios de comunicación masiva.					
ACTIVIDADES	SE REALIZÓ		JUSTIFICACIÓN	NOVEDADES	TAREAS EVALUADAS	
	SI	NO				
Socializar los criterios de evaluación por medio de la rúbrica.	X				Reconocer la diversidad textual presente en los medios de comunicación.	
Recopilar información sobre los temas que va a contener su revista.	X				Interpretar textos verbales y no verbales, identificando su estructura sintáctica y componentes gramaticales.	
Interpretar textos que orienten la redacción en coherencia, cohesión e intención comunicativa para su revista.	X				Producir textos donde ponga en práctica la sintaxis y la gramática trabajada.	
					Escribir un texto corto sobre las experiencias escolares propias y de los padres donde se dé cuenta de una buena cohesión y coherencia textual.	
ACTIVIDADES DE NIVELACIÓN	SI	NO	JUSTIFICACIÓN	NOVEDADES		
entrega del primer texto expositivo corregido	X		Se necesita dar una oportunidad de mejora a quienes lo entregaron mal.	Algunos estudiantes continúan con las falencias de escritura o de puntualidad en la entrega.		

Tabla 2. Formato de Plan de aula de la institución educativa

En este documento se pone en evidencia, además del criterio de un género específico por periodo, la pertinencia que las obras tengan con relación al universo de sentido de los estudiantes y, asimismo, la asertividad en las actividades y su evaluación es un aspecto que aborda este formato mediante su justificación y novedades.

Las novedades se manejan replanteando las actividades en cualquiera de los tres grupos que conforman el grado sexto y de esa manera se compensan los desfases o el carácter de experimental que comporta la enseñanza.

6.2.2.1. Relación del Plan de aula con la literatura

Para este documento y focalizado el análisis en el grado sexto, la primera afirmación es que siempre se hace lectura de obras completas. Más específicamente, se busca literatura de corte fantástico o la categoría literatura infantil, porque supone narrativiza todo un universo de sentido propio de la edad promedio de los estudiantes (10-12 años); de igual manera, el docente maneja un criterio de extensión que no supere las 150 páginas por cuestiones de economía en el fotocopiado del material y debido a la parcelación genérica que proponen los periodos académicos.

Una vez iniciado el proceso, siempre se hace lectura en voz alta, guiada por el profesor. En realidad, se busca en el aula hacer relectura de las historias o poemas puesto que los estudiantes siempre manifiestan haberse leído las historias en la casa. De manera que el trabajo en el aula es releer desde algunos énfasis encontrados por el profesor. No obstante, las participaciones de los estudiantes siempre son las que llenan de sentido las orientaciones del profesor. Esta estrategia es, igualmente, una lectura para mostrarle a los estudiantes técnicas de lectura como la anticipación, el subrayado, manejo del diccionario, estudio de actores desde comparaciones, cuadros, esquemas. En fin, la lectura como un proceso de interpretación lento, contrario a la práctica de leer en voz alta para mejorar fluidez y dicción.

Este diálogo desde comentarios sueltos de la lectura sirve para acercarlos a la comprensión, pero debido a la necesidad de evaluación de los saberes, siempre se cae en la metodología del taller de comprensión que, obviamente, busca superar el aspecto literal y eferente de la lectura. Sobre este punto hay que reconocer la falta de un mecanismo para un acercamiento más empático y estético con la literatura.

Por otro lado, estos talleres, que componen el aspecto evaluativo de la planeación, en la mayoría de las veces son calificados por la visión del profesor frente al cumplimiento de la consigna, incluso cuando se habla de la escritura o creación de manualidad como proceso, siempre el docente es quien adjudica valor al producto mediante notas parciales.

No contempla el documento la presencia en las aulas de libros de texto, variable importante que reduce las mediaciones del docente y el tiempo destinado a la lectura de obras literarias. Para satisfacer esta demanda institucional de usar los recursos disponibles, las propuestas de trabajo consignadas en los libros de texto son asumidas por el docente como actividades de inicio o de saberes previos que luego dan paso a actividades de profundización con las propuesta de lectura de obras literarias.

Por último, la planeación no fomenta la escritura creativa. Se buscan emular los usos sociales de la escritura por fuera del contexto escolar, vinculando actividades creativas. Pero en realidad, son asumidas por los estudiantes a manera de taller sobre las obras leídas. Parece que los estudiantes o el docente no explicitan las relaciones de la lecturas (de la literatura) con el mundo extraescolar.

6.2.3. RELACIÓN DE LOS DOS DOCUMENTOS

Ahora bien, sintetizando los documentos alrededor de cómo hablan, articulan y despliegan la enseñanza de la literatura, se pueden establecer los siguientes puntos de encuentro:

1. En ambos documentos hay enseñanza de objetivos tan puntuales y aislados que segmentan la literatura. Por ejemplo, el acercamiento al género de la crónica limita las posibilidades expresivas e interpretativas que puede propiciar este tipo de lecturas; de igual manera, el trabajo con el género dramático enfocado en la escritura de un guion, relega el papel de la expresión corporal y el trabajo con las emociones que se esconde en la representación

dramática. En otras palabras, bajo esta perspectiva nuevamente se está actualizando el utilitarismo de la literatura para aprender otros contenidos curriculares.

2. Tanto en primaria como en bachillerato no se hace visible una problematización o secuenciación del acto de leer. Obviamente, en algunos de estos grados se enseña a leer y escribir para que los estudiantes aprendan el código así como la manera de decodificarlo. Al no seguir afianzando esas técnicas de leer acorde con las necesidades del sujeto o de la cultura, estamos formando seres *iletrados*, como los llama Emilia Fereiro (2001) en su libro “Pasado y presente de los verbos leer y escribir”. Contrariamente, si se hace evidente un manejo de la escritura como proceso anclada al enfoque semántico comunicativo, pero desarrollado en algunos grados desde una lingüística y gramática de la oración y no del texto, lo cual sería una aproximación acertada.
3. Por último, esa cotidianidad de la asignatura formada por los actos de leer para escribir y viceversa, es realizada con poca planeación y sin cuestionar el carácter exclusivo del docente sobre la evaluación, con el perjuicio de que solo adjudica valor (nota) al producto final. Este aspecto tiene que ver con que ambos documentos recogen un afán por hacer, por evidenciar, al margen del proceso de movilización de los desempeños propios de la asignatura.

6.2.4. Categorías de análisis

En otro orden de ideas, producto de dichas relaciones entre los documentos y la enseñanza de la literatura, se deducen unas categorías de análisis que son la posibilidad de visualizar puntos de mejora tanto para la elaboración de los documentos curriculares, como en la aplicación pedagógica y didáctica de la asignatura Lengua castellana en la institución educativa Francisco José Lloreda Mera. Las categorías son las siguientes:

6.2.4.1. Leer por leer no debe ser fluidez

En el apartado de Descripción del Plan de área se consignó la siguiente pregunta: ¿es válido acercarse a un solo modo de escritura? Y, asimismo, ¿a un solo tipo de lectura, la crónica en todo un periodo académico? Estos apartados son una tentativa de respuesta. Primeramente, este es un hallazgo que emerge sobre todo en primaria y podría verse reforzado en bachillerato con la lectura en voz alta. Consiste en validar los ejercicios de lectura como una estrategia para “medir” el nivel o grado de decodificación que tenga el estudiante, sin abordar el nivel de comprensión de lo leído. Por eso en primaria toma tanta importancia el sentido general del texto, lo que globalmente expresa como unidad de sentido, que, en este modo de leer en voz alta, no se construye a medida que se lee o relea el texto, sino que emerge de inmediato al terminar la lectura.

Analizado en la poesía, toma sentido la valoración especial y definitoria que dan al género con el fenómeno de la rima como efecto sonoro. Para todo estudiante el género poético es equivalente a rima, independiente de sus características de contenido o forma. Relacionándolo con el teatro y su implementación en algunos grados con los títeres, es a causa de dejar de lado toda la expresión corporal y reducir el trabajo en el aula a solo unas manos que hablan.

Visto esto, se está desconociendo la elaboración tanto estética, como epistémica que hay en la escritura y de la que la lectura es su reconocimiento. Asimismo, la lectura en voz alta no da oportunidad a técnicas de lectura como el subrayado o la toma de apuntes, herramientas valiosas para trabajar las anticipaciones y su verificación. No obstante, se puede afirmar que el rescate de la oralidad en las aulas puede fomentar la atención, la concentración y hasta la idea de grupo en comunión con la lectura, pero como desarrollo de habilidades de pensamiento es poco potente y pertinente. Además, no supone una mediación o didáctica erudita; se podría afirmar que el papel

del docente se ve resumido al corrector de pronunciaciones o el resonador de la palabra del estudiante.

6.2.4.2. Poesía, más allá del estándar

Seguidamente, sobresale la manera de abordar el género poético en la institución. Este se desarrolla desde una visión muy ceñida al documento Estándares básicos de competencias en lenguaje (2006) cuando dice que el estudiante debe “leer obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región”. En la institución, dicho estándar y algunos de los subprocesos actúan tanto como criterio para seleccionar los textos, como clave para el modo de ser leídos y trabajados en el salón de clase. Específicamente, en todos los grados de la institución cuando se lee poesía, en algún momento de las actividades de interpretación se relaciona el texto con su contexto de creación, así como también se hace un análisis muy formalista de los textos que no propician de la mejor manera el desarrollo de la capacidad crítica y creativa en el estudiante, como dice el documento.

Por otro lado, para el caso de la poesía es más conveniente llevar al salón de clase una diversidad textual que se corresponda mejor con todo el abanico de posibilidades expresivas que tiene el género poético (haiku, caligrama, proverbios, canciones, jitánjafora, anagrama, acróstico) en vez de una diversidad de épocas, autores o regiones que en la mayoría de los casos solo propician puentes de causa y consecuencia entre determinaciones históricas, culturales y contextuales, pero no propician puentes ni creativos, ni críticos frente al texto poético.

Conviene subrayar que el aspecto anterior desdice igualmente la característica de la poesía como lúdica del lenguaje y como máxima expresión del mismo cuya importancia es sensibilizar, pero también conocer, como lo afirma Fernando Vásquez (2004). Desde esta posición, el universo de

sentido de la poesía, más que el autor o su contexto, es el lenguaje mismo y su flexibilidad semántica. Es decir, la poesía es el máximo sentido que podemos encontrar a las palabras. Aquí el trabajo al leer un poema es adoptar la “sexta vía” de la que habla Vásquez (2004) en su artículo *Vías, desvíos y extravíos*, según la cual se iría “al poema a partir de los indicios que el mismo texto comporta”.

Al mismo tiempo, esta posición sobrepasa la concepción de que la poesía es rima y sentimientos, para posicionarla como construcción de imágenes mentales producto de un profundo análisis que hace el poeta de la realidad. En otras palabras, se debe propiciar en el aula que el poema es una elaboración cuidadosa de un “yo poético” que reacciona con sus emociones frente al mundo y que elabora un objeto poético, que se comunica, que se “construye” poéticamente en una relación profunda con la realidad.

6.2.4.3. Género narrativo versus modo de organización narrativo

Esta categoría puede describirse como la poco acertada clasificación de algunos géneros textuales de la literatura bajo la denominación exclusiva de géneros narrativos. En principio, todos estos géneros textuales (cuento, mito, drama, tragedia, leyenda, novela, crónica, soneto, epístola, elegía, vituperio, ensayo, reflexión, etc.) pertenecen a la categoría géneros literarios o literatura, pero no pertenecen a ella por ser narrativos, líricos o dramáticos, sino por cumplir con la intención comunicativa de ficcionalizar, de generar una visión de mundo posible o representar metafóricamente un aspecto del correlato llamado realidad.

En ese orden de ideas, no hay géneros narrativos exclusivos de la literatura. Pueden ser igual de narrativos una receta, una noticia, una denuncia, una oración y hasta un acta de defunción. La confusión presente en el Plan de área de la institución está dada porque confunden la noción de

género textual con la de modo de organización. El género textual es la concreción del discurso en unas formas textuales socialmente aceptadas y el modo de organización es la manera como la información o el contenido textual se despliega en la forma o silueta textual. Por ejemplo, una situación disciplinaria puede organizarse por el profesor en el género textual “observación del estudiante” en un modo de organización narrativa, empero, la misma situación puede ser organizada por el estudiante de manera argumentativa en el mismo género textual, visto como un “descargo”.

Así entonces, la concepción de narrativo como género debe ser mirada con precaución y distinguida por la de narrativa como modo de organización independiente de que se hable de textos literarios o no literarios.

6.3. UNA PROPUESTA PARA LA TRANSFORMACIÓN: *Se mueve la palabra, poesía*

La secuencia didáctica (SD) *Se mueve la palabra, poesía*, se implementó en la Institución educativa Francisco José Lloreda Mera, ubicada en el kilometro 14 de la vía al mar, corregimiento El saladito de la ciudad de Cali. Es una institución que cuenta con todos los niveles de educación básica, media y técnica con énfasis en formación agro ambiental. La SD se desarrolla en grado sexto-uno, grupo mixto de 46 estudiantes y heterogéneo en sus condiciones socio económicas, culturales y académicas; algunos pertenecen a la ruralidad y otros a la zona de ladera, lo cual influye en sus maneras de trabajo escolar, independiente de la naturaleza de este.

Como grupo son receptivos y aplicados a las consignas de clase. Además de participativos, les gusta leer y escuchar leer al profesor o sus compañeros en clase. Aprovechando esto, se busca con ellos complejizar la lectura de literatura enfatizando más en las características del lenguaje literario para crear significación, así como en superar nociones erróneas o superficiales sobre poesía, rima,

verso, estrofa pues son los únicos referentes del género lírico y de la literatura que han asimilado en su etapa de primaria.

Llegué al diseño de esta propuesta de SD por dos vías: primera, todo el proceso de análisis que se hizo dentro del macroproyecto Enseñanza de la literatura en escuelas de Cali (ELITEC) que se realizó sobre los ejes de Políticas educativas enfocadas en la enseñanza de la literatura, investigaciones didácticas sobre la enseñanza de la literatura y análisis documental en la institución educativa donde se implementaría la SD. Segunda: el reconocimiento en los estudiantes de sus conocimientos difusos sobre géneros literarios e, igualmente, su consciente vivacidad, búsqueda de novedad y sorpresa ante las propuestas de clase.

De la primera vía, es pertinente recordar que la enseñanza de la literatura se constituye en una asignatura fundamental para mejorar cualquier otro proceso formativo (desde la comprensión hasta la subjetividad) de ahí el enfoque específico de las políticas sobre esta disciplina. Asimismo, el descubrimiento específico en la institución donde los aspectos líricos son enseñados fuertemente asociados a la oralidad y los análisis formales cuya intención era reconocer características generales de los textos, lo cual solo promueve el aspecto comunicativo de la competencia lectora, en detrimento del carácter lúdico y estético del lenguaje. Sobre la segunda vía, sobresale por el trabajo que se realiza desde los géneros literarios y su circunscripción con subgéneros usados tradicionalmente; por otro lado, lo referente a su entusiasmo, es un aspecto positivo que se evidencia en la cualidad receptiva de los jóvenes hacia propuestas novedosas o simplemente diferentes a las continuamente vividas, lo que es un ambiente favorable a toda propuesta que busque trascender lo cotidianamente asumido como enseñanza de la literatura.

De manera que para la reconstrucción de la SD, en sus aspectos de diseño e implementación, partamos de puntos importantes en el trayecto de su desarrollo.

6.3.1. Palabra y poesía en adaptación

Todo surge del análisis documental y una reflexión del saber pedagógico que conducen al encuentro de una necesidad que debe ser satisfecha. Uno y otro evidenciaban una manera rudimentaria de enseñar el género lírico en la institución. El caso concreto era la asociación directa del concepto *poema* o *poesía* como rima, verso, canción, estrofa; es decir, aspectos muy estructurales y poco creativos. La propuesta es asumir un enfoque semántico y literario que explore mejor la creatividad, la sensibilidad y el conocimiento. Es aquí donde aparecen los caligramas como opción diferente para asumir el reto de enseñanza. Son escritos breves, con un sentido poético y lúdico del lenguaje muy potente con los cuales se revaloran los aspectos tradicionales de la poesía, es decir que se afianzan de un modo diferente.

Adicionalmente, el diseño de esta propuesta tuvo unos factores que propiciaron su creación. Por un lado, factores personales como ganar confianza ante mi práctica docente, así como revalorar al estudiante como sujeto que aprende; por otro lado, factores epistemológicos concretados en la revaloración de la poesía como herramienta que promueve eficazmente buenas estrategias de lectura y escritura. Adicionalmente, factores contextuales que se visualizan en la mejora de la planeación institucional con el afianzamiento del currículo del área de humanidades alrededor de la literatura.

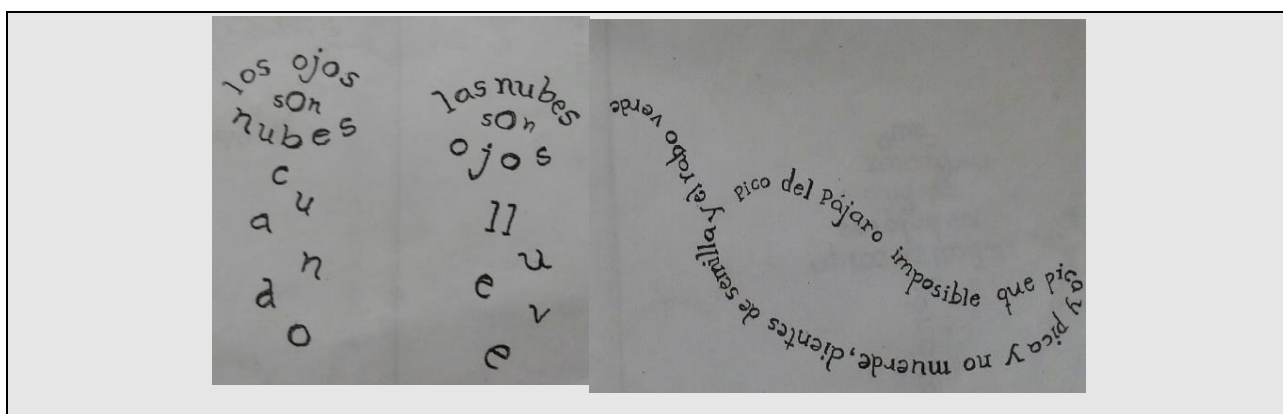
Una vez vislumbrado el camino, inicia la planeación y la estructuración de la SD. Para este momento hay una retroalimentación satisfactoria que hace valioso el conocimiento construido entre pares. Aquí la SD se muestra en su plenitud como benéfica para que el docente afiance y proyecte su saber. El análisis, antes que de teorías, es de cómo hemos asumido nuestro conocimiento, si lo hemos cultivado, interiorizado o solo reproducido. Podría decirse que la SD transforma la mirada que tenía sobre la planeación y su importancia.

Para estos efectos, fue muy importante el estudio de propuestas similares como las compiladas en el libro de Yolanda López (2010) *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria: una experiencia de reflexión para transformar las prácticas pedagógicas*. Y el libro de Mauricio Pérez A. (Ed.) (2009) *Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer*.

De igual manera, facilitó este proceso de diseño de la SD la excelente labor de los tutores y profesores que me orientaron, y el ser licenciado en literatura porque contaba con un panorama general y básico sobre esta disciplina y sus modos de estudiarla, además del gusto personal que satisfago cuando comparto clase o dialogo alrededor del tema.

6.3.2. Palabra y poesía en acomodación

Empieza el camino de la implementación con el primer acercamiento a los caligramas, extractados del libro de Granados A. (2015). *Poemas de juguete*. En la ilustración se muestran los caligramas propuestos a los estudiantes para el trabajo de interpretación, el cual se desarrolla primero con unas preguntas exploratorias y más adelante (Punto 6.3.4) se releen bajo otro tipo de ejercicios y preguntas específicas del saber literario.



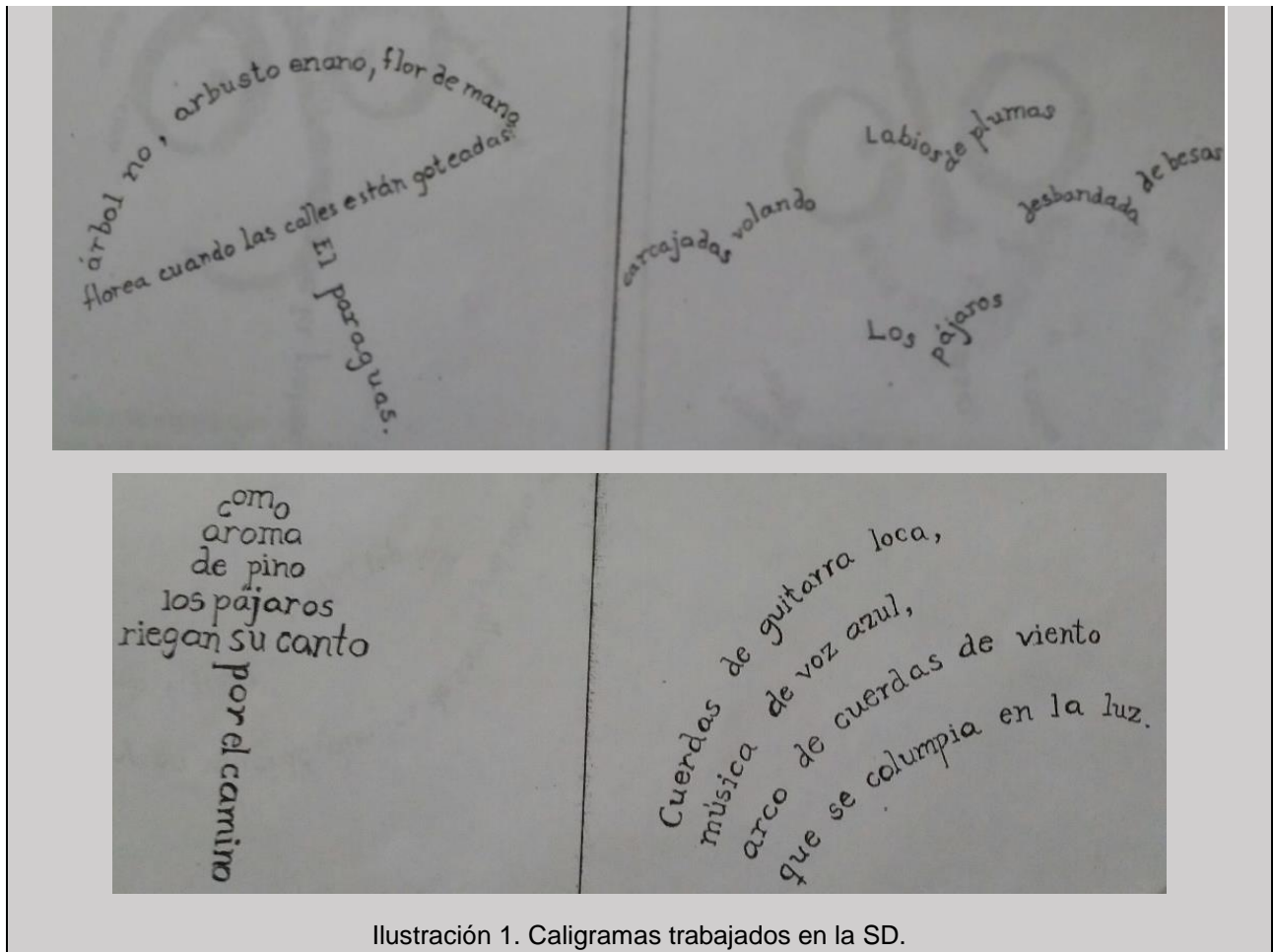


Ilustración 1. Caligramas trabajados en la SD.

Para este momento inicial se pide a los estudiantes que ojeen, lean, dialoguen, interpreten oralmente los caligramas. La consigna se orienta hacia la forma particular que tienen estos textos. ¿son dibujos?, ¿son escritos? ¿son dibujos con palabras?, ¿qué dicen y cómo están expresándose? ¿a qué textos conocidos por ellos se parecen? ¿qué juegos del lenguaje proponen? ¿qué características en común tienen los textos? Luego, en plenaria socializan sus respuestas que serán el insumo de un mapa conceptual que en el momento de la Conceptualización se mejorará y completará. De este momento los estudiantes logran reconocer en el texto de los caligramas tres aspectos importantes:

1. la presencia de un elemento poético, construido tanto en la forma del poema, como en su contenido; 2. los caligramas necesitan una lectura diferente porque no es lineal; 3. es una lectura

polisémica porque construyen interpretaciones variadas de un mismo caligrama. Respecto al primero, sobresale el reconocimiento que hacen del nivel de expresión diferente a la simple información o descripción de un objeto. Cuando E1 dice “lo que sienten las personas” (ver corpus) hay una interpretación de la subjetividad del caligrama. Igualmente, el ejercicio interpretativo de leer siguiendo la forma y simultáneamente completando el sentido alrededor de esa forma, es un ejercicio de correspondencia o de buscar equivalencia semántica.

Así lo manifiesta un estudiante ante la pregunta del docente: ¿qué han hablado sobre los caligramas?, ¿qué han encontrado en común o qué les llamó la atención? E1: “para mí son dibujos y palabras que expresan hacia el objeto o lo que sienten las personas.”

E2: “son dibujos con palabras para jugar”

En otro grupo el profesor pregunta sobre los juegos del lenguaje asociados al caligrama e indaga sobre: ¿por qué les pareció divertido? Y responden:

E3: “porque además de que tenía dibujos nos hacía pensar en ese objeto.”

Prof: ¿Cómo es eso de los dibujos? ¿Cómo se ubicaron?

E4: “pues íbamos mirando la forma del dibujo y también cómo iba yendo el poema con ese dibujo”.

E5: “encontramos en común que pues todos representan una figura y expresan algo y los que más nos gustó fue la manera en que se expresan.”

E6: “a nosotras nos gustó como se expresan de las cosas, con una forma muy linda y lo que le encontramos en común es lo que dice mi compañera que todos expresan algo y es un objeto y que todos forman un dibujo con la palabra”.

Sobre el segundo aspecto, que tiene que ver con la lectura no lineal, es importante porque puede dificultar el aspecto mecánico o literal de la lectura, así como su nivel interpretativo, de ahí que como profesor quisiera indagar este aspecto. Al ser bien entendido revela la plasticidad que adquiere el lenguaje en este tipo de texto que, al ser reconocida por los estudiantes, se está validando dicha propiedad, observemos sus respuestas:

E1: “son dibujos muy divertidos que expresan palabras”, “son dibujos que en vez de ser dibujados así con lápiz en línea son dibujados con palabras”.

E2: “las palabras son dibujos”

E3: “que tienen adivinanzas, crucigramas, sopa de letras”

Prof: ¿dónde y cómo lo viste ahí generado?

E3: “pues ahí dice que qué nos parece en común y pues también dice qué juego de lenguaje pueden proponer y nosotros pusimos adivinanzas, crucigramas, sopas de letras”

E3 hace esta asociación por la forma vertical, oblicua y horizontal discontinua, no en bloque lineal, en que están acomodadas las palabras en los caligramas para formar un dibujo y, además, por el significado poético o figurado (un poco escondido o en clave, como en los crucigramas) que percibe al momento de leerlos. Cuando a otro grupo se le pregunta sobre el orden de lectura, responden:

Prof: ¿Cómo hicieron para saber dónde empezar y dónde terminar?

E4: “voltarlo”

E5: “pues... leyéndolo todo y al final uno se daba cuenta donde empezaba”

E6: “y que empieza por la letra mayúscula”

Nótese cómo la no linealidad o discontinuidad presente en los caligramas no es un aspecto que confunda, ni distorsione el sentido. La unidad percibida por la forma del caligrama, es un primer indicio de lectura que orienta el sentido global del mismo y la segunda constatación es el “leyéndolo todo”, para luego, con las unidades pequeñas (frases), admitir o cambiar esa hipótesis de lectura.

La alusión al inicio por la letra mayúscula es una asociación de saberes previos que el estudiante valida o descarta según el contexto de lectura, pero que fácilmente soluciona con el acto de voltarlo.

A modo de escolio, aquí encontramos el reconocimiento de otras formas de escribir y cómo los estudiantes reconocen esa forma ante todo. Además, hay una relación de los caligramas con el

ingenio, con la lúdica del lenguaje, característica principal de la poesía, que va más allá de la asociación a fenómenos rítmicos y sonoros, reducción que hacen ellos.

Relacionado con el tercer aspecto, la lúdica del lenguaje, el significado polisémico, que no ambiguo de los caligramas, es un punto que sobresale de esta actividad introductoria con los caligramas.

Analicémosla:

Prof: “¿luego de leer los caligramas por primera vez que fue lo que más les llamó la atención de ellos?”

E1: “que es un poema largo y tiene una figura relacionada, como una pluma...”

E2: “se puede relacionar con un ser vivo, porque la pluma es del pájaro, ”

Prof: “¿Solo con un animal o con cualquier otra cosa?”

E3: “también con una planta, porque parece una hoja también”

El acto de parecer, sobre lo que realmente es la forma o el sentido global del caligrama, se convierte en una actividad interpretativa, donde los estudiantes sopesan sus lecturas a la luz de la forma del caligrama, sin fijarse bien en el sentido de las frases, pero sus lecturas no son sesgadas o desviadas, se afianzan en hipótesis posibles. Al dialogar y preguntar en otro grupo sobre los caligramas, ¿qué encontraron en ellos? ¿en qué se fijaron? apreciamos mejor esta solidaridad interpretativa:

E4: “nos fijamos en los dibujos...”

E5: “en la forma y lo que dice ahí en la escritura”

Prof: “y ¿qué coincidencia vieron entre la forma y lo que dicen ahí?”

E4: “entre la forma y lo que dice es por ejemplo que como esto se ve en forma de un ají y aquí dice que pica...”

E5: “entonces lo diferenciamos como un ají”

Prof: “o sea que ven una relación entre la forma..”

E4: “el ají y lo que pica, algo así”

Prof: “y lo que dice el caligrama...”

E6: “yo pensé que eso era una pluma...”

Prof: que era una pluma...

E6: “si porque es que decía pájaro”

E4: “sí, pero después lo definimos como un ají”

Se puede probar que lo polisémico viene dado por la forma que tiene el caligrama y es el contenido verbal quien determina y normaliza el sentido final en una sola vía. La solidaridad interpretativa es la manera como la forma del caligrama y su contenido, las frases, construyen una idea-imagen coherente del mismo. Y el proceso interpretativo va por las dos vías: observo la imagen (dibujo), sigo la línea de las frases (lo que dice en la escritura) y al final reconstruyo (defino) el objeto representado.

Solidaridad también entre los estudiantes desde la base de lo que comunica, “dice”, el texto, como aspecto importante para fijar socialmente el sentido de las lecturas sin mediar imposiciones distintas a las del texto mismo.

Para concluir, estas tres características iniciales de los caligramas son vislumbradas por los estudiantes desde su posición de lectores competentes creativa y lingüísticamente, sin otro requisito que su libertad de expresión, imaginación e interpretación, validando sus lecturas individuales que luego comparten en grupo, hasta que llega el profesor y a través de preguntas orienta esos sentidos descubiertos por ellos. Es un hecho que con esta propuesta se logra un disfrute y desarrollo lúdico de la lectura.

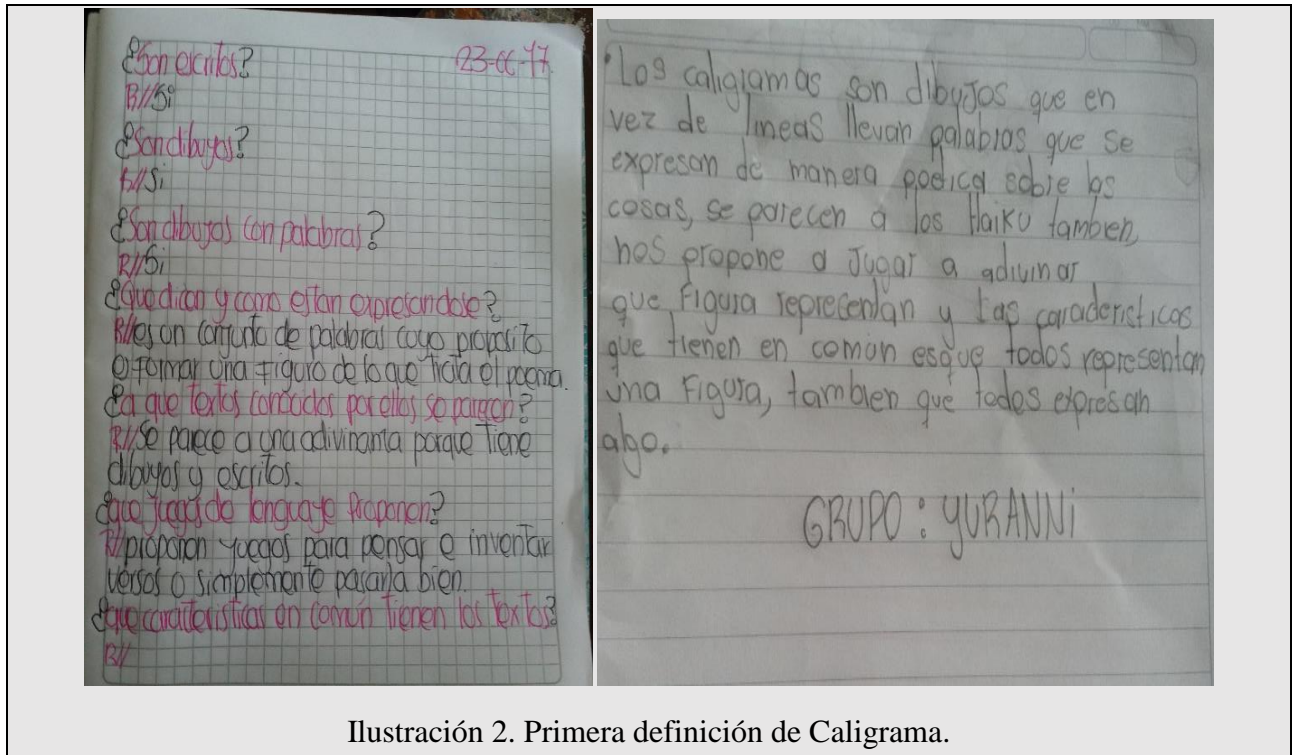


Ilustración 2. Primera definición de Caligrama.

Una vez analizado esto, el camino está preparado para una conceptualización más precisa.

6.3.3. Palabra y poesía en formación

Llegamos así al segundo acercamiento a los caligramas desde poemas expertos. Tomé cuatro del libro *Caligramas* (2014) de Guillaume Apollinaire, titulados Clavel, Lluve, Higo, Naranjas, e hice preguntas sobre su forma y su contenido: ¿qué es el objeto representado?, ¿cuáles son las palabras que le dan sentido poético al caligrama?, ¿qué imágenes poéticas acompañan el objeto creado? Además de la forma que tiene el caligrama, ¿cuál es la representación poética que hace el autor de ella? ¿cómo se está haciendo la representación poética? ¿si se presenta personificación, dónde la encuentras y cómo la explicas? ¿si se presenta metáfora, en qué frase la ubicas y cómo la explicas? ¿si se presenta hipérbole, en qué frase la ubicas y cómo la explicas? Todo, con la finalidad de estudiar la forma que tiene el caligrama, o sea, el dibujo; así como las palabras que lo componen, sus varios significados y el pertinente para el texto. Con la novedad de que elaboraran y aplicaran

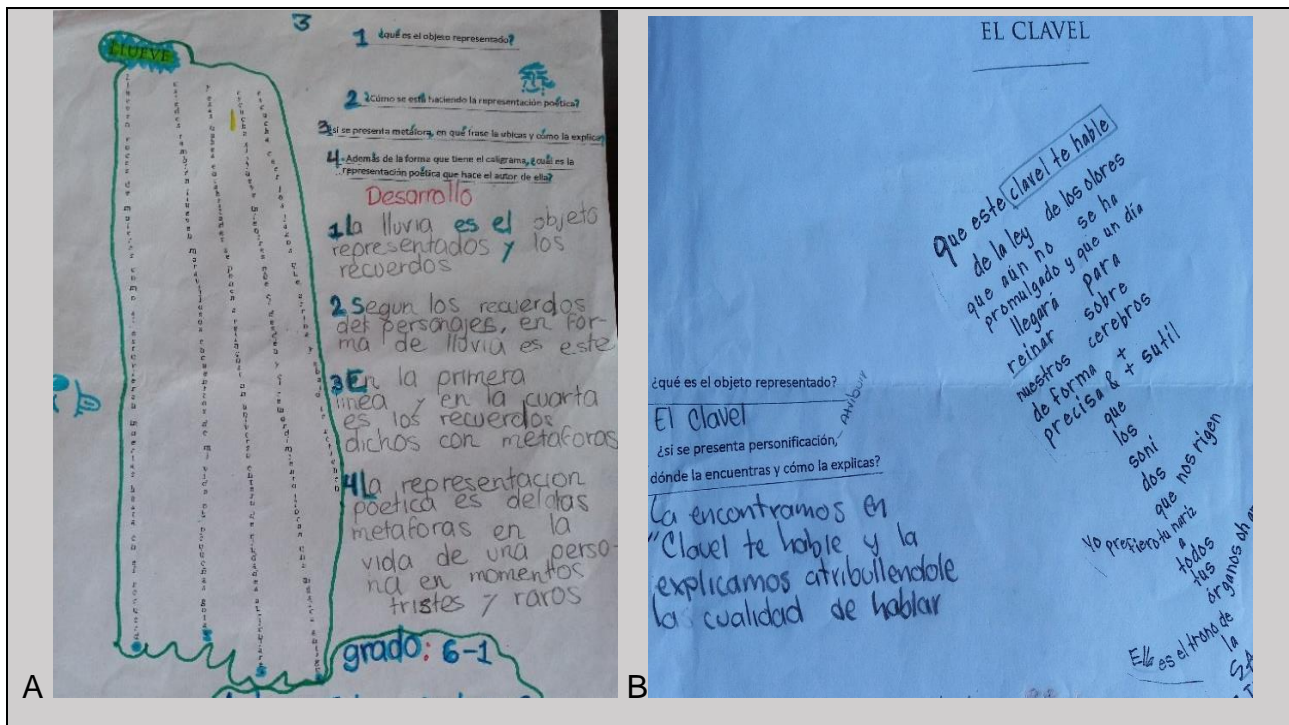
las definiciones de las figuras literarias hipérbole, metáfora y personificación presentes en los caligramas. Aquí emergió la dificultad de lograr una buena conceptualización. Ellos desconocían el significado de las palabras porque su utilización se reduce al campo de la disciplina literaria con la cual no han tenido contacto, pese a ser lectores en primaria de fábulas, canciones y poemas que utilizan este recurso. Una vez más, esto evidencia que los énfasis en su enseñanza fue desde aspectos muy distintos a los literarios.

Algunos estudiantes no supieron buscar información sobre las figuras literarias o no pudieron aplicar el concepto a los caligramas; por eso tuve que idear un ejercicio de identificación de figuras literarias en imágenes publicitarias, que consistió en dar una definición de las figuras en mención, para luego proyectar imágenes sobre las cuales los estudiantes, en un ejercicio visual, identificaban el recurso retórico que explotaba. Al final el ejercicio funcionó y los estudiantes disfrutaron leyendo las imágenes publicitarias plagadas de hipérboles, metáforas y personificaciones y los caligramas de Apollinaire. Mientras yo aguzando mis sentidos enlazaba de nuevo la propuesta didáctica. A propósito de la actividad, vale resaltar el puente que se pudo establecer con la construcción de un saber literario y su dominio de acción más allá de este hacia textos como el icónico-publicitario en una clara transformación del pensamiento y de la mirada.

Retomando los caligramas de Apollinaire, trabajamos un componente de Conceptualización, y otro de discusión grupal, cada uno con su producto para analizar: registros en los poemas y mapas conceptuales.

Lo importante en este momento es todo el desarrollo que logran alrededor de las figuras literarias, por la injerencia que tiene esta en la construcción del objeto poético y como eje principal de la representación que hace el lector del objeto poético.

Así entonces, varios estudiantes dentro del trabajo grupal con el mismo caligrama, logran reconocer el aspecto fundamental de cada figura literaria: La *hipérbole* como exageración de un atributo del objeto representado, independiente del tamaño que tenga el caligrama sobre la hoja, entonces resaltan que sean “las mejores de toda Francia” y que sean “como el sol”; de la *metáfora*, están relacionando “Llueven” voces de mujeres” como dice el caligrama con los truenos que acompaña la lluvia, así como “remordimiento” “lloran una música antigua” con los recuerdos o sentimientos de tristeza y nostalgia del yo poético. También reconocen una asociación metafórica en el hecho de construir una figura con letras; la *personificación* es entendida y analizada en el caligrama cuando “el clavel te hable” de las palabras de sabiduría que nos pueden ayudar en grandes, o sea en la cualidad de hablar que tiene objeto representado; de igual manera, los estudiantes interpretaron “ella es el trono de la sabiduría” como personificación de la nariz que nos enseña a manejar nuestros sentimientos y emociones.



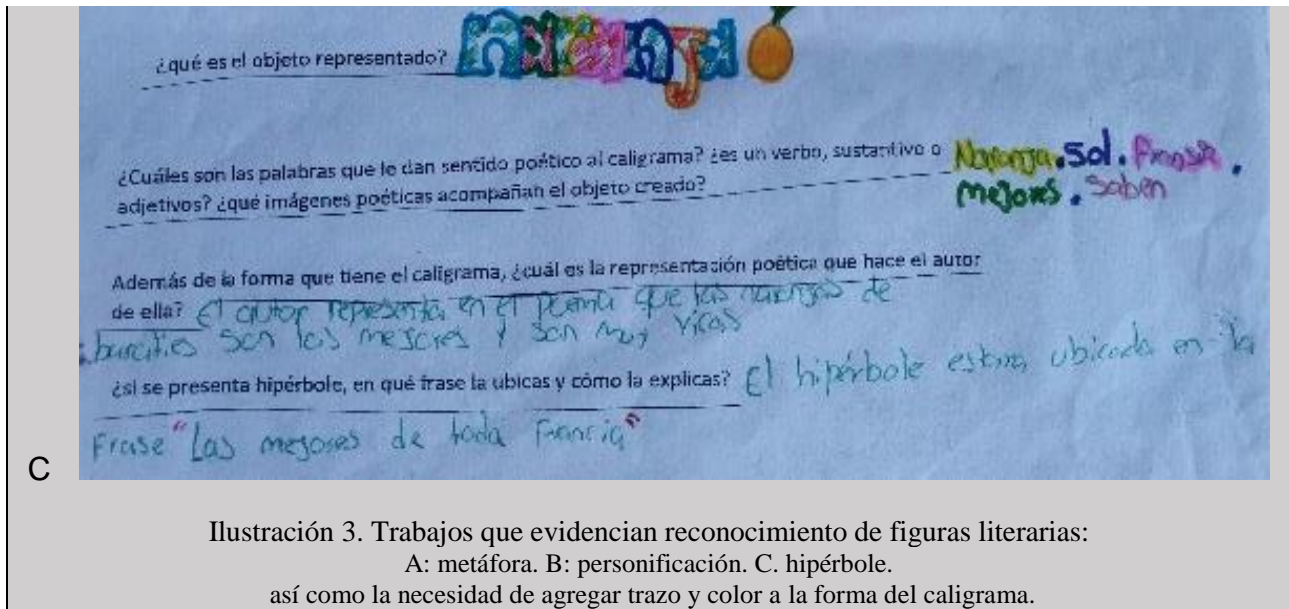


Ilustración 3. Trabajos que evidencian reconocimiento de figuras literarias:

A: metáfora. B: personificación. C: hipérbolo.

así como la necesidad de agregar trazo y color a la forma del caligrama.

El componente de discusión fue un ejercicio provechoso porque gracias a él cada estudiante desarrollaba su capacidad de abstraer y fijar las características del caligrama como texto literario en una disposición organizada y jerárquica como lo es un mapa conceptual, siendo valioso en esta recuperación y organización de la información el trabajo realizado por ellos mismos, sin que el profesor haya intervenido magistralmente en su trabajo. Es evidente el grado de formalización en la escritura que logran los estudiantes para referirse al concepto de caligrama o sus características. Evidencia palpable de la resignificación que han hecho del mismo con la conceptualización.

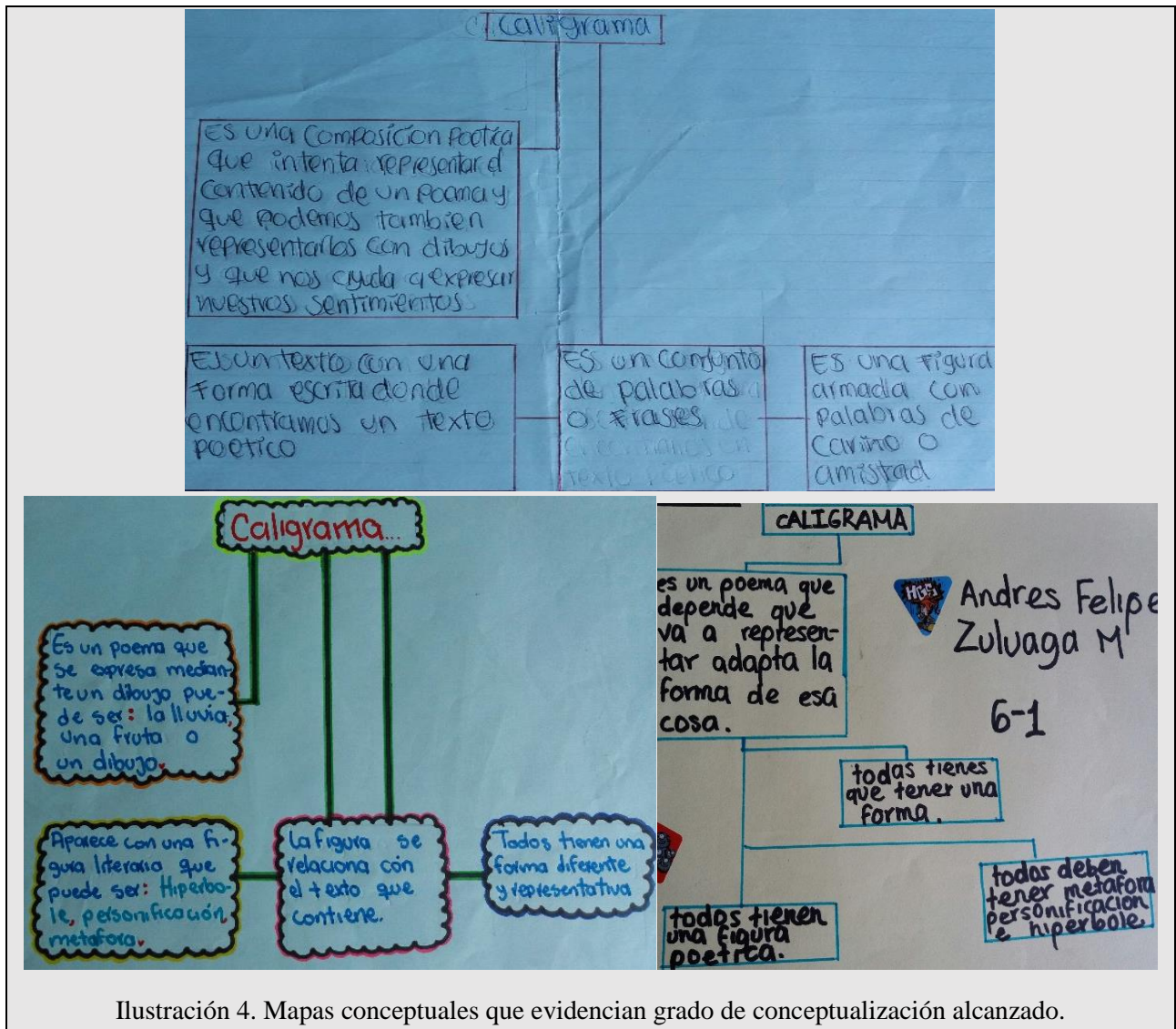


Ilustración 4. Mapas conceptuales que evidencian grado de conceptualización alcanzado.

6.3.4. Palabra en movimiento 1. Interpretación

Llegamos nuevamente a la lectura de la selección de caligramas del libro de Granados, A (2015). *Poemas de juguete*. El objetivo principal de este momento era hacer una interpretación creativa de cada caligrama, que reconozca sus aspectos característicos como expresión poética. Para esto, se les pidió que desarrollaran 4 consignas de trabajo en clase: dos eminentemente propositivas desde la creatividad, y dos más interpretativas desde el contenido del caligrama, ambas ancladas en una exégesis de los textos. De esta manera, al logro de un acercamiento lúdico y creativo a la literatura, se sumaba un ejercicio de escritura genuina en la que se desarrollaran habilidades cognitivas.

Las consignas fueron: a) de acuerdo con tu interpretación creativa del caligrama, escribe un título para cada uno. b) “contextualiza” cada caligrama con un fondo coloreado. c) ¿cuál es el objeto representado en la forma del caligrama? d) subrayando una frase, ¿cuál figura literaria hay y de qué manera esta exalta, embellece o representa mejor el objeto del caligrama?

Empezamos por la apuesta creativa, profundizando aspectos descubiertos en la primera parte: Al cada estudiante ponerle un título y un contexto coloreado a los caligramas están reforzando ese primer sentido que encontraron en ellos. El título le da identidad y el dibujo le agrega la fuerza expresiva que los estudiantes ven latente en el caligrama, lo orientan hacia ese sentido o, simplemente, es el juego de representación que perciben en él.

Es así como de una misma forma de caligrama se hacen múltiples representaciones, como se muestra en la ilustración 5.

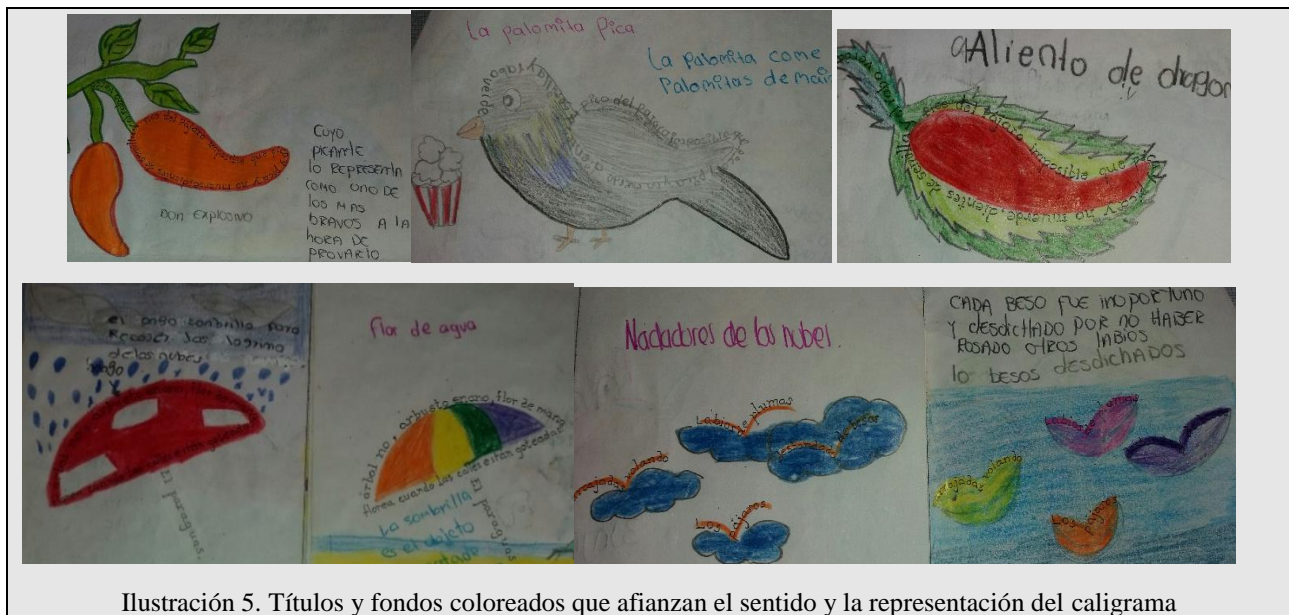


Ilustración 5. Títulos y fondos coloreados que afianzan el sentido y la representación del caligrama

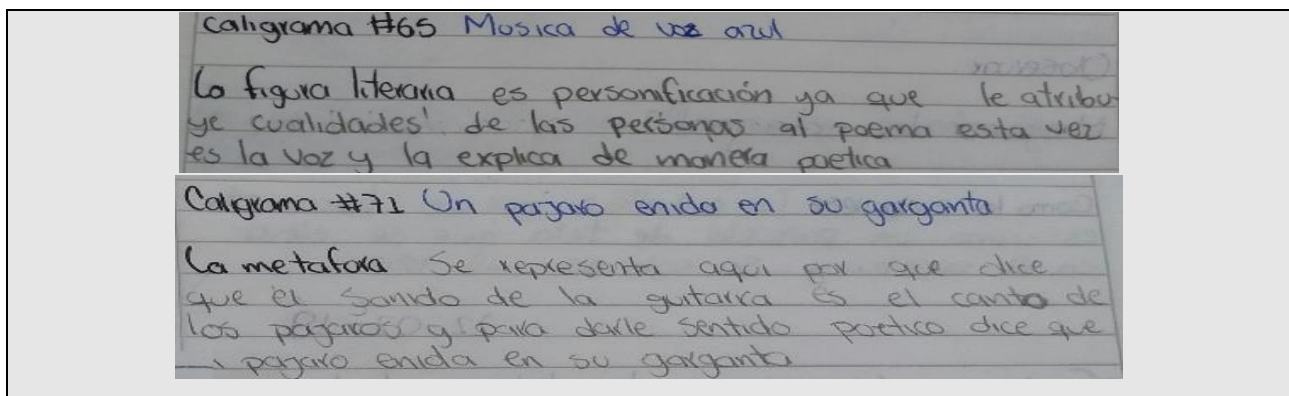
Cada uno nos muestra un juego poético y literario, en el que cada lector hace su apuesta de interpretación y le agrega al texto un nuevo sentido que podemos calificar como desviado, pero no distorsionado. Desviado hacia la sensibilidad que cada lector le encuentra o relaciona en el

caligrama, desviado en el sentido que toma lo que comprendió y sigue su propia vía, la subjetiva, la personal. En otras palabras, el sentido es agregado por el lector sobre una base que interpreta (la forma, las palabras), a la cual le agrega su sensibilidad y conocimiento. El sentido es descubierto y ampliado y todos son válidos en el sentido que Yolanda Reyes (2016), propone sobre las formas de leer “los poemas y de toda la literatura(...) la libertad del lector y, de cierta forma, su desobediencia al sentido literal de las palabras, las que le permiten “comprender” en toda su dimensión”.

Además de reconocer el objeto representado en cada caligrama (aspecto abordado al inicio) se hace todo un despliegue de sus potencialidades expresivas y de resignificación con el título y el contexto coloreado. Tenemos entonces lectura lúdica, desde la perspectiva de proponer textos literarios diferentes, como desde la manera de leerlos e interpretarlos.

Abordemos ahora el aspecto de la interpretación verbal del caligrama. Para este caso es más bien un rastreo que hacen los estudiantes de frases de los caligramas que contienen expresión o sentido poético y cómo ellos son capaces de explicar ese sentido, bien sea a través de una figura literaria, o no. Es un ejercicio en dos partes: identificar la frase y darle el sentido apropiado.

Los primeros ejercicios reflejan, como lo muestra la siguiente ilustración, apropiación de la consigna ya que identifican y explican el sentido que adquiere la frase desde una figura literaria.



En la ilustración 6 izquierda cuando el estudiante dice “Flor de mano” y que la figura literaria es metáfora la explicación se hace mediante la asociación de los elementos “paraguas” y “flor”. Ambas salen del contenido leído en las frases. Únicamente se juntan a la luz del conocimiento que tiene del concepto metáfora. Del mismo modo resuelve el ejercicio de la ilustración 6 derecha: los “labios” y la “risa” son creados metafóricamente a partir de “plumas” y “pájaros”. Sin embargo, la elaboración metafórica se aleja de los pájaros como objeto representado.

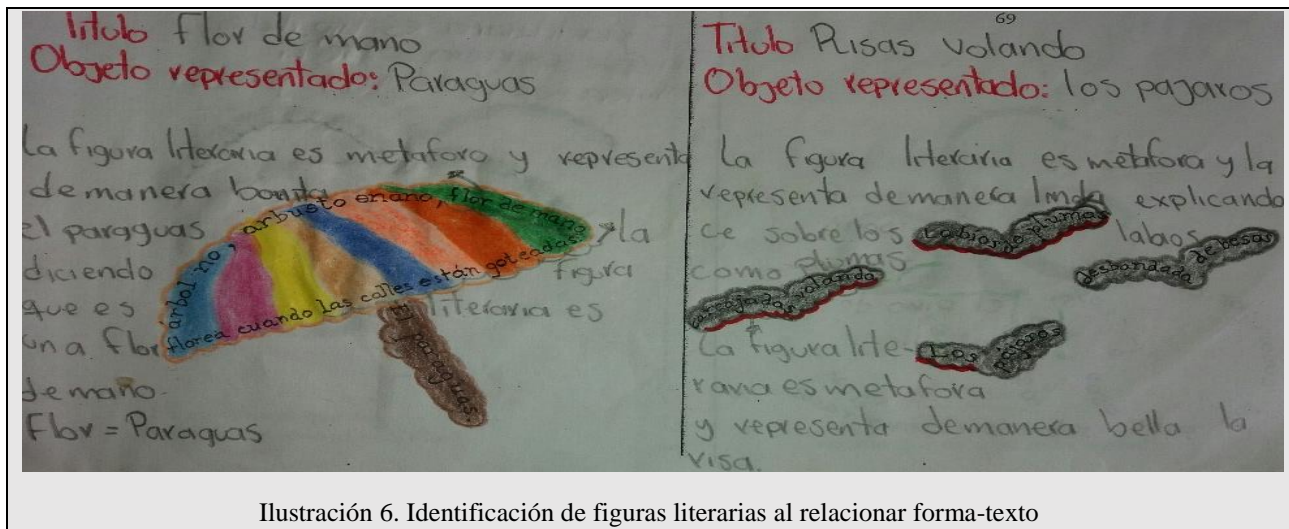


Ilustración 6. Identificación de figuras literarias al relacionar forma-texto

En ejercicios como el de la ilustración 7, la figura literaria es interpretada más desde el título y asociando el objeto representado “cometa” con la palabra “pájaro”, dejando de lado el aspecto de los pies de trapo (que corresponde a una personificación) porque no son relevantes para el sentido de volar que le está atribuyendo al caligrama. La interpretación se complejiza porque el lector hace una hipótesis de interpretación y la construye desde el título y la explicación de su sentido, escogiendo aspectos que le sirven y relegando otros.

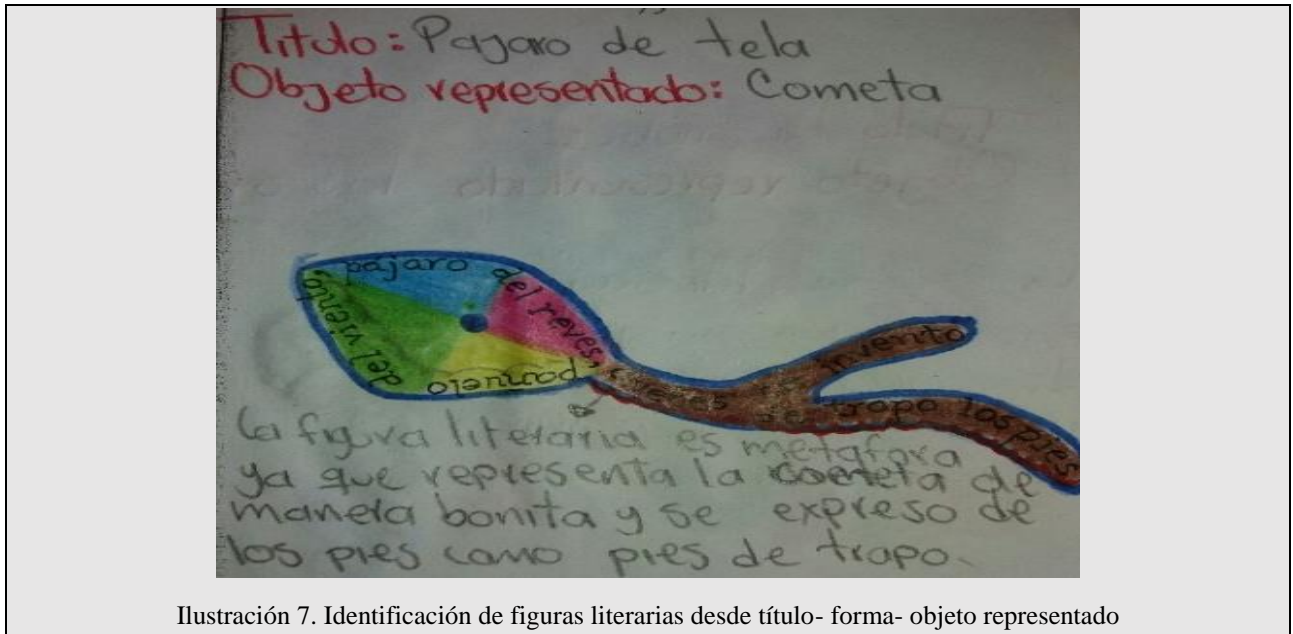


Ilustración 7. Identificación de figuras literarias desde título- forma- objeto representado

Para seguir validando este aspecto de la interpretación como una toma de posición que asume el lector frente a opciones que encuentra en los caligramas, estudiemos el ejemplo de la ilustración 8 donde la interpretación puede darse por distintas vías.

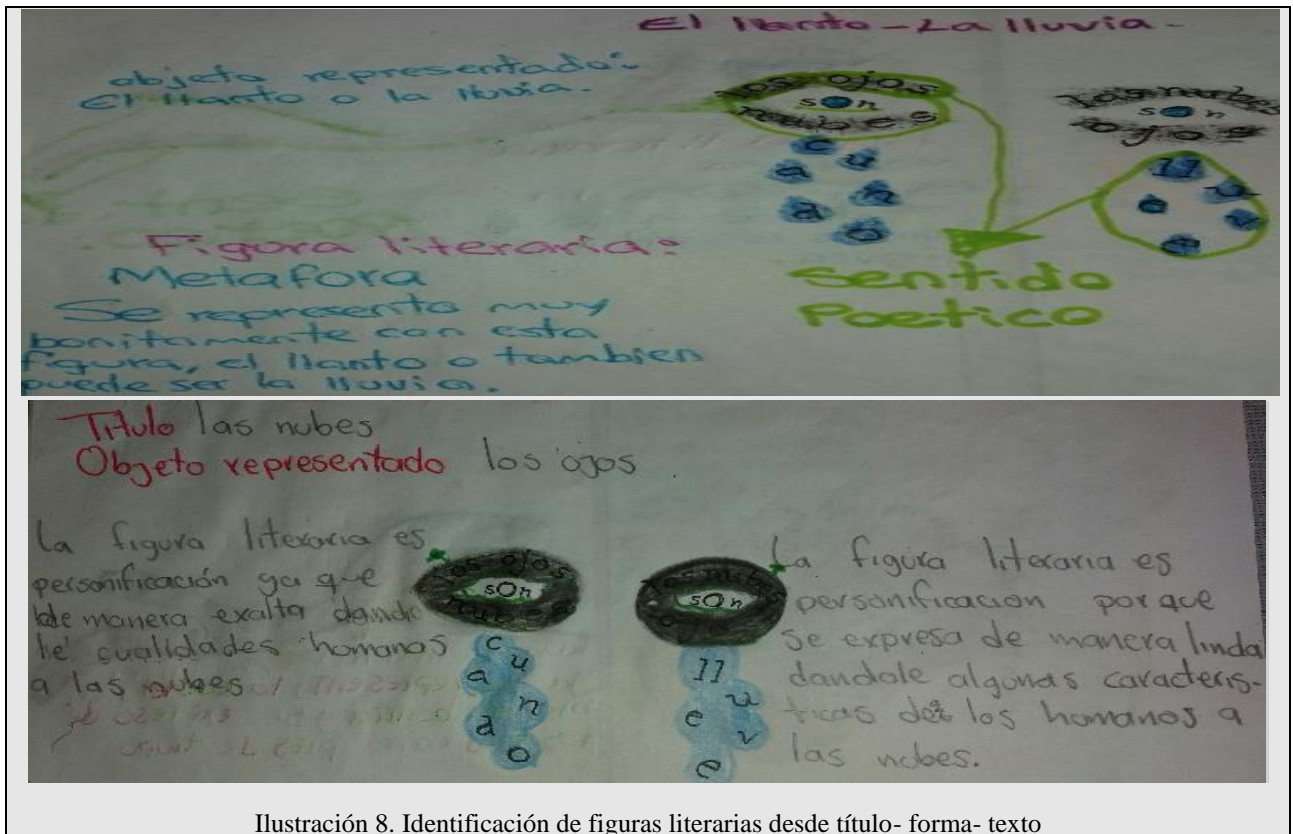


Ilustración 8. Identificación de figuras literarias desde título- forma- texto

En la ilustración 8 arriba, el llanto se representa muy bien cuando asociando los ojos a las nubes. El estudiante interpreta una metáfora al asociar que los ojos son nubes cuando lloramos y dejamos caer las lágrimas de nuestros ojos inundados. Aquí tenemos una metáfora del llanto. Pero también es totalmente válida la interpretación que hay en la ilustración 8 abajo, que dota a las nubes de cualidades humanas. La asociación de las palabras “nubes” y “ojos” como extrapolación de la cualidad de los segundos hacia las primeras. Con esta interpretación, el estudiante está construyendo una personificación puesto que dota a las nubes la cualidad de llorar o expulsar agua por la parte más saturada de ella. Aquí tenemos una personificación del llover.

Las dos vías de interpretar el caligrama son válidas. Quizá, la intención poética tiende a inclinarse por el lado humano de la expresión e inclinar la balanza hacia el uso metafórico, pero en términos de exégesis textual no hay error; hay toma de posición de los lectores con un conocimiento adquirido y puesto en práctica con los ejercicios.

Para concluir, la formación de lectores de literatura pasa por hacer que desde una relación subjetiva que establezcan con los textos hablen de ellos y no se reduzca a manera de registro para repetir los hallazgos del docente o de la tradición o comunidad de interpretación, sino que permitan una renovación de esos sentidos desde lo posible. Para esto, es necesario motivar propósitos creativos que movilicen la imaginación y no la reduzcan a los propósitos pedagógicos o estratégicos. Es decir, promover lecturas eferentes, donde los lectores vean lo connotativo del lenguaje. Y esos aspectos se alcanzan haciendo que afirmen sus puntos de vista como hipótesis de lectura viables o refutables, en los que la lectura es un proceso, no una obra de un solo acto.

Con esas condiciones, tendremos lectores apropiados de los textos literarios con desarrollos auténticos desde lo creativo y también desde lo disciplinar, porque son capaces de aportar sus palabras modeladas por un conocimiento propio de la disciplina y eso que llamamos interpretación,

se vuelve más que un simple reconocimiento porque encierra en sí mismo creación; y los estudiantes, citando a Rosenblatt en Castaño A. (2014), estarían descubriendo el fondo del iceberg que hay en la lectura de literatura.

6.3.5. Palabra en movimiento 2. creación

Llegamos al momento de la creación. Donde la teoría al igual que la imaginación, se sueltan, se hacen libres para que se apliquen a cualquier cosa. Y así lo hicimos, cada estudiante desarrolló creativamente dos consignas, 1) realizar el caligrama con su nombre, sea simple (Andrés) o compuesto (Andrés Mauricio) y si lo desean pueden utilizar sus apellidos para enriquecer con accesorios su retrato. 2) Piensa en una idea u objeto sobre el cual te gustaría hacer un caligrama. Con las mejoras sugeridas por la revisión de un compañero, pasa en limpio tu caligrama en un octavo de cartulina.

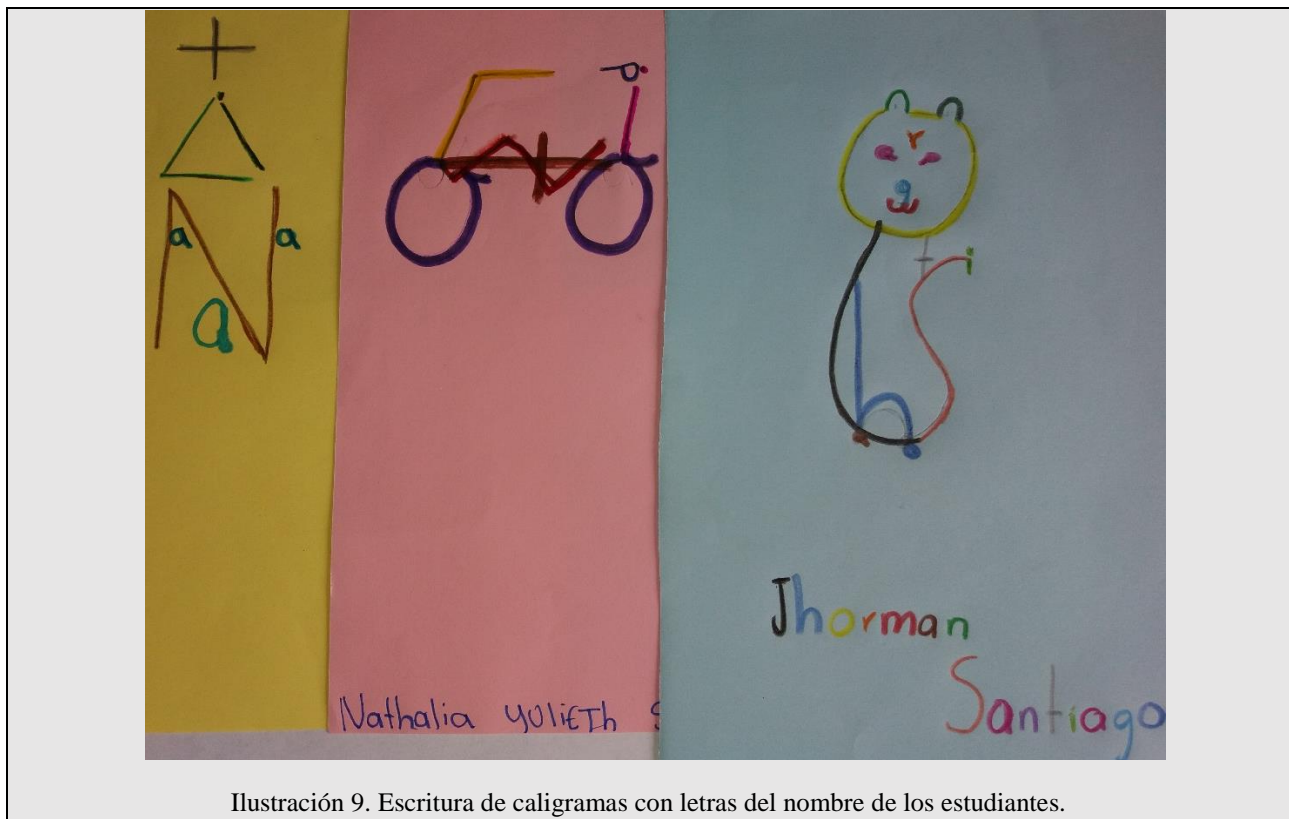


Ilustración 9. Escritura de caligramas con letras del nombre de los estudiantes.

En los ejercicios relacionados con la escritura caligráfica del nombre, ubicados en la ilustración 9, podemos identificar cada letra con distinto color. En ellos tenemos a la izquierda dos Natalia, una crea con su nombre una iglesia y la otra una bicicleta; del lado derecho, Jhorman Santiago hizo con su nombre el caligrama de un gato. Se aclara antes que el significado de la figura no se relaciona con el nombre ni es una identificación simbólica del estudiante con ella, simplemente siguen la consigna y el desarrollo constata que hay apropiación de una característica de los caligramas, la flexibilidad del lenguaje; o sea, las letras en función de construir un sentido plástico, antes que lingüístico. El ingenio es juego con el lenguaje como constatación de otra forma de escribir, de presentar su nombre en múltiples formas y complejidades.

Sobre los ejercicios que abordaron la creación de un caligrama de un objeto cualquiera valga resaltar en ellos que poseen una expresión de clara intención poética o eferente, en las cuales incluso se lee un yo poético distanciado de la visceralidad del autor y, en esa medida, se nota el lenguaje poético, la sensibilidad, filtrada por el pensamiento y la síntesis. Además, son escritos libres de asociaciones a la rima y, más bien, son expresiones encauzadas en fusionar la forma con el sentido expresado. Queda en ellos la idea de acompañar sus escritos con fondos coloreados, como se realizó la actividad de interpretación, con la intención holística de completarlos.

7. CONCLUSIONES

El resultado final condujo a una reflexión metacognitiva, donde la escritura es lugar de reconstrucción de la experiencia y del ser que la experimenta; teniendo en cuenta que la primera decisión de un docente reflexivo es aplicar una epistemología de la práctica, se registran algunas conclusiones sobre el trabajo:

La eficacia de una reflexión sobre mi práctica pedagógica depende de mi relación con el objeto de enseñanza: la literatura.

Se hace necesario una comprensión verdadera (íntima y profunda) de las vivencias y significados de la literatura en nuestra vida para saber cómo se refleja en nuestra práctica pedagógica y así poder volver sobre ellas y mejorarlas desde una posición crítica que renueve sus objetivos gracias a los aportes descubiertos por la teoría y el análisis de las didácticas. Solo esa comprensión efectiva de nuestra posición como profesionales en la enseñanza de la literatura nos permite tener cambios pertinentes en la enseñanza de la misma. Así entonces, en el transcurso de la investigación, el principal texto base analizado es el cúmulo de nuestros saberes sobre la literatura, e incluso nuestra intuición pedagógica. Este conocimiento garantiza movimientos o elecciones más allá de las sugerencias editoriales o de libros de texto y se constituye en un profundo cuestionamiento de nuestra posición activa o pasiva frente a la literatura.

Con la reflexión hago evidente mis fortalezas y aciertos, reconozco mis principios y prejuicios desplegados en la práctica. Igualmente, gracias a esa reflexión, puedo identificar los vacíos de mi práctica, lo que me hace falta proponer o abordar. Con lo anterior, puedo reforzar lo bueno y evidente de mi práctica, y aquello que está desacertado, toma forma en modo de inquietud, de necesidad de saber o poner en práctica bajo una diferente manera.

Mi relación con la literatura se construye siempre desde una posición de no saber

Al inicio de la investigación, nada sabía sobre los caligramas, nada sobre secuencia didáctica y algo sobre poesía. Al finalizar la investigación, puedo afirmar con certeza conocimientos sobre los caligramas, qué es una secuencia didáctica y algo más sobre poesía. Para lograrlo hubo movilización de una necesidad de saber diferentes formas de hacer poesía y de leerlas y estudiarlas en el salón de clase. Dicha inquietud movilizó en mí búsquedas de libros y de autores. Encontré los caligramas de Apollinaire y el libro *Poemas de Juguete*. La planeación de la secuencia didáctica me permitió explorar a fondo sus potencialidades expresivas y epistémicas. Toda esta movilización de mi “práctica pedagógica se sustenta en el saber pedagógico” (Zuluaga, 1987. Pp. 69) que es un espacio amplio del conocimiento donde están mis certezas y vacíos pedagógicos, siendo más importantes mis inquietudes sobre la tradición de la enseñanza. Con la investigación logré tener un avance en mi práctica social y discursiva de la enseñanza de la literatura. Igualmente me demuestra que toda la planeación, el rigor metodológico y disciplinar, solo se pone a prueba como lo propone Popper, sobre el análisis del error, de la falsación de nuestros saberes, y lo hace la práctica, uno de nuestros falseadores principales, pues nos conmina a proponer metodologías y lecturas diferentes.

La situación de conjunción con ese nuevo saber me confirma que la enseñanza de la literatura no es un regocijo de lo que ya sabemos, una secuencia de ejercicios repetitivos, al estilo de lectura-taller, es más bien una práctica dinámica y atrevida, de improvisación sobre una base teórica y didáctica cimentada.

La reflexión personal sobre mi práctica pedagógica se concreta en una epistemología de la práctica.

De una sola planeación, pueden surgir mil variantes en la práctica. Porque el nivel de recepción de un grado a otro puede ser diferente, una omisión puede revelarse impropio al momento de ejecutarla; la consigna, el recurso, la herramienta puede ser irrelevante en la actividad; una parte o todo un salón pueden requerir algo más que sus saberes previos o adquiridos para iniciar o avanzar. En fin, hay un carácter autorregulatorio en la práctica y su reconocimiento es lo que hace reflexiva la práctica. Entonces, un docente reflexivo es aquel que puede solucionar los problemas de la planeación en concomitancia con la práctica. O sea que no se sustrae de la práctica, sino que planea sobre ella.

Así sucedió en la secuencia con uno de los momentos que fue sujeto a cambios por la necesidad de conceptualizar figuras literarias, esto ocurrió cuando hubo que introducir una actividad que ejemplarizara los conceptos y se hizo con imágenes de la publicidad para luego enfocarnos en los caligramas. Esta capacidad de modificar, lleva implícita la capacidad de innovar, de relacionar materiales y temáticas aparentemente disímiles y apartadas, sin reducir la complejidad del trabajo o de la literatura. Queda claro que la reflexión sobre nuestra práctica involucra cambio, modificaciones o adaptaciones; no obstante, también significar renunciaciones. Dentro de la planeación, que también es un hacer reflexivo, se optó por reducir el trabajo de la secuencia a un solo tipo de texto poético entre los haikú y el caligrama, con el propósito de trabajar en rigor, antes que en extensión; e internamente con el corpus de caligramas, hubo que reducirlo a los trabajados en clase, por efectos de eficiencia del tiempo institucional y laboral para revisar y analizar las evidencias y, en esa medida, dar retroalimentación a los estudiantes.

La Secuencia didáctica es una estrategia pedagógica que fortalece el saber disciplinar.

Las características del trabajo pedagógico con secuencia didáctica permite la reflexión sobre la práctica pedagógica desde nuestras concepciones y valoraciones afectivas sobre la literatura y su enseñanza, hasta nuestra didáctica con sus prejuicios teóricos y metodológicos. Igualmente, es ejemplo de si queremos innovar nuestras prácticas, es necesario iniciar con el análisis de nuestra mentalidad y operar sobre ella la primera transformación. Sin ese giro mental y actitudinal nada podremos hacer como detonadores de la lectura y el trabajo con la literatura en el aula.

También, tiene de positivo que aborda un solo saber plenamente construido y pone énfasis en la innovación y cualificación del docente para planear y ejecutar. Como es una configuración didáctica que se centra en actividades desde un género textual y un proceso del lenguaje, requiere del docente un dominio amplio, consolidado y riguroso de los contenidos a proponer, lo cual no significa que no se procure tender puentes con otros saberes, así no los desarrolle. Esa alta especificación y nivel de planeación favorece la investigación.

Por ejemplo, la planeación de escribir un caligrama, debido a su especificidad, se realiza con tanta meticulosidad que permite identificar igual de exhaustivamente cada parte del proceso y en la práctica hace evidente aquellos instrumentos y estrategias que no funcionan o pueden ser mejorables; igualmente, la escogencia de un género textual específico da la posibilidad de conocerlo a fondo, e incluso dicha escogencia se hace por oposición, lo cual involucra conocer los textos afines o similares dentro de la literatura. Así, en este caso concreto de secuencia didáctica hubo que leer, estudiar y comparar los textos poéticos haikú, para enfatizar los caligramas. Además, no hay que olvidar que “las alternativas de organización del trabajo didáctico no necesariamente son excluyentes” (Roa, Pérez, Villegas, Vargas, 2015, p. 20). Es decir que, aquello que no aborde directamente una SD, puede asumirse bajo otra modalidad, sin reñir con el trabajo principal porque

la cualidad estructurante la brindan los contenidos abordados y la competencia docente, no la configuración didáctica.

La enseñanza de la literatura parte de nuestra afirmación y debe procurar afirmar a nuestros estudiantes como verdaderos lectores.

Siempre queremos que nuestros estudiantes hablen positivamente de la literatura que leen con nosotros en los salones de clase, pero no les proponemos actividades que permitan hablar positivo. Entonces nos conformamos con que hablen apropiado de lo negativo que hay en leer literatura. O puede darse el caso que no digamos que leemos literatura en los salones y mejor hablamos del taller de interpretación sobre la lectura. En los dos casos no estamos posicionado a los estudiantes como lectores de literatura, porque la lectura no vincula nada, no se asocia a un recuerdo, un momento, a un modo particular de comprender la literatura que brinda unas mínimas herramientas de la disciplina, sin volvernos formulistas o “metódicos”. Hay que saber que el objetivo de leer literatura no es el taller de interpretación, ni el resumen bien hecho o la opinión sobre que gustó y que no de la lectura. El objetivo principal es que el estudiante se reconozca en la lectura, en la historia, en un modo de pensar o de organizar el mundo. El objetivo priorizado de realizar lecturas de literatura es que potencie la creatividad, la imaginación con un reconocimiento de los valores estéticos del lenguaje literario. Así la lectura de literatura se vuelve una experiencia cognoscitiva, que construye verdaderos lectores.

El trabajo realizado con los caligramas permitió una lectura lúdica que nació de las propias necesidades de los textos, los cuales no se agotaron en una sola interpretación, por lo tanto las consignas fueron abiertas, abarcadoras. Esta práctica social de la lectura y la escritura hizo de los caligramas es un ejercicio de interpretación subjetiva, anclada en conceptos, motivó la observación en la necesidad de crear, dibujar y de vincular el modo de pensar del estudiante con los textos.

Además, con este modo de leer también se pueden abordar aspectos propios de la competencia lectura o escritora.

En literatura hay que propiciar interpretaciones desde los textos ya que desde el lector o el profesor son lecturas desviadas o descentradas.

Cuando leemos literatura no hay verdades absolutas. En los caminos de la interpretación hay múltiples vías donde ocurren encuentro de opiniones y percepciones sobre lo leído. También hay desencuentros y extravíos. No obstante, en nuestra profesión nos enfrentamos a la formación de lectores de literatura y para cumplir esta formación a cabalidad hay que tener presente que incluso un mal lector es un lector (Piglia. 2006).

Reconociendo que los lectores de literatura en su estrategia de lectura vinculan antes que otra cosa su subjetividad, es preciso que fortalezcamos este proceso con actividades que desarrollen múltiples habilidades, las cuales mostrarán que tan “buen” o “mal” lector es el estudiante. Se les permite como lectores que son todos, el desarrollo de sus propuestas de lectura, luego podemos encauzarlas o enriquecerlas y hacer de esas lecturas subjetivas una opinión sustentada o de interpretación profunda de las singularidades del lenguaje, que solo un lector sensible a él puede identificar. Para esto es importante que no sigan como única, la vía mostrada por el profesor. Que el texto sea como la superficie de un laberinto, que lo recorran solos, ayudados por los hilos de una pista, una teoría o un concepto y lleguen por sí mismos a la salida.

Con la investigación y los caligramas se vieron esos diversos caminos en la interpretación. Todos libres, todos guiados principalmente por los textos y lo que suscitaba en los estudiantes como lectores. Cada caligrama constituyó para ellos un esbozo de dibujo siempre diferente, vieron en ellos sentidos poéticos de pájaros como besos y de lluvia como recuerdo o como lágrimas. Y las

figuras literarias se asociaron a las intención poética del caligrama descubierta por la subjetividad del estudiante.

Aunque las políticas definan unas directrices para la enseñanza de la literatura, el docente decide atenderlas, desatenderlas o superarlas.

Las políticas sobre la enseñanza de la literatura crean una idea del destinatario (docente), del sujeto (estudiante) y del objeto (literatura) de la práctica pedagógica. Una conclusión frente a esas políticas es que cada vez más se muestran homogeneizadoras desde concepciones foráneas, ni siquiera desde una propia idea de nación o región. Por ejemplo, persiste en que la enseñanza la literatura se haga desde un enfoque historicista o contextual, desconociendo la riqueza del mundo creado en la historia literaria. Ante esas políticas centralistas, es necesario ejercer una política de los mandos medios, es decir la de nosotros los docentes. Siendo coherentes, es afirmar nuestra identidad profesional, nuestra cualidad reflexiva y autónoma para tomar decisiones frente a nuestra propia visión como destinatarios de nuestros sujetos y objetos de enseñanza. Esto nos conmina a reposicionar por encima de lo institucional y político a nosotros mismos y a los estudiantes como verdaderos destinatarios de nuestra planeación, volviéndonos motivo y excusa para tomar decisiones sobre los contenidos y las competencias a desarrollar en nuestra práctica, antes que a las políticas.

La investigación es ejemplo de cómo nos podemos distanciar de esas políticas, pues durante su proceso se priorizó la intuición pedagógica, el conocimiento del contexto, la personalidad de los estudiantes y del maestro. En pocas palabras, se reconoció la realidad del aula. Todo lo anterior fue le dio forma y voz a la enseñanza y no las directrices políticas y su carácter homogeneizador, por lo que se transformó la práctica desatendiendo y superando las políticas. Igualmente, la SD es ejemplo de que nos separamos de las políticas cuando conocemos, comparamos y tomamos

posición frente a las diferencias de concepción que presentan las políticas y las didácticas frente a la literatura y su enseñanza.

Las políticas sobre la enseñanza de la literatura no reflejan didácticas inherentes a la literatura, son reduccionistas

La planeación institucional y la práctica de la enseñanza de la literatura son una tensión política y didáctica con objetivos extrínsecos e intrínsecos a la literatura y es el docente quien debe tomar la decisión en su trabajo reflexivo. Este es un primer momento para asumirlas, superarlas u obviarlas dentro de nuestras propuestas de trabajo con la literatura. Entendemos ahora por objetivos extrínsecos a la literatura todos aquellos que la reducen a datos, relaciones casuísticas texto-contexto, a prácticas de dicción, reforzamiento gramatical, fragmentación “representativa” de las obras, linealidad del acto lectura- comprensión, etc. Contrariamente, entendemos por objetivos intrínsecos de la literatura los que la reconocen como acto complejo del lenguaje, desarrollo en el lenguaje de cualidades estéticas y epistémicas, proceso aleatorio de lectura donde se verifican hipótesis, anticipaciones; construcción colaborativa de representaciones de mundo, la del narrador con la del lector, etc.

Hay planeación efectiva cuando el docente asume los objetivos intrínsecos de la literatura, haciendo de cualquier otro un uso esporádico que lo conduzca a movilizar hacia las bases de la formación de lectores literarios. Esta orientación se reconoce plenamente gracias al devenir investigado de la disciplina en sus aspectos didácticos, teóricos y políticos investigados.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Aragón, G. y Castaño. A. (2016). El lugar de la literatura en los derechos básicos de aprendizaje. En: Sobre los aprendizajes fundamentales. (p. 33-49). Bogotá. Editorial Kimpres.
- Bombini, G. (2006) Capítulo 2: El conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura. En: Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura.
- Bustamante, G. (2003). El concepto de competencia III. Un caso de reconceptualización. Bogotá. Sociedad colombiana de pedagogía.
- Bustamante, G. (2016). Acerca de los derechos básicos de aprendizaje. En: Sobre los aprendizajes fundamentales. (p. 83-95). Bogotá. Editorial Kimpres.
- Camilloni A. (2007) El saber didáctico. Buenos aires. Paidós.
- Castaño, A. (2014).Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. Cerlalc-Unesco.
- Carvajal, E. & Moreno, M. (2010). La didáctica de la literatura en Colombia: Un Caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y Saberes*, 33, 99-110
- Carreño A, Chaves M. P, Lombana M. F. (2015). Leer literatura para hablar de nosotros: dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana.
- Cerrillo, P. (2010). Sobre lectura, literatura y educación. Ciudad de México, México: Porrúa
- Cruz, M. (2013), La lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Gómez R. (2001), El lenguaje literario. Madrid. EDAF.

- Gómez, A. (1998). El argumento por el contraejemplo entre la lógica y la teoría de la argumentación. En: Argumentación, actos lingüísticos y lógica jurídica. (p. 15-87) Cali. Editorial Universidad del Valle.
- Jurado, F. (2003). Frente a los estándares curriculares. El caso de Lengua castellana y Literatura. Bogotá. Red colombiana para la transformación docente en lenguaje. Bogotá. Cooperativa editorial Magisterio.
- Jurado, F. (2004). Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clase. Bogotá. Ediciones SEM
- Jurado, F. (2016). La lectura crítica como un derecho de aprendizaje. En: Revista Internacional Magisterio No 80.
- Martínez, Z. y Murillo, Á. (2013). Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años. Revista Graña, 10(1), 175-194.
- Montero G, M.S. y Herrera E, C. E. (2010). Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje. En: Magistro, 4, 19–46.
- Pérez G. (2016). Hacia la formación de la competencia literaria. En: Revista Internacional Magisterio No. 56. Educación e inclusión.
- Petit, M. (2000). Lectura literaria y construcción del sí mismo.
- Reyes, Y. (2016). La sustancia oculta de los cuentos. En: La poética de la infancia. (p. 19-35) Bogotá. Luna libros.
- Roa Casas, Catalina; Pérez Abril, Mauricio; Villegas Mendoza, Laura & Vargas González, Ángela (2015). Escribir las prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico realizado en las aulas. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana – COLCIENCIAS.

- Simanca, V. (2015). Prácticas de la enseñanza de la literatura en la institución educativa Liceo Cauca. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Cauca.
- Varilla E. E. (2016) La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un acercamiento desde las realidades y las prácticas de los docentes de educación primaria. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.
- Vásquez, F. El Quijote pasa al tablero. –Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura- En: Red Lecturas. Nodo de Lenguaje de Antioquia (2004). Medellín: Secretaría de Educación Departamental y Universidad de Antioquia. No. 1 Semestre II de 2004.
- Zuluaga, O. (1987). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber. Bogotá. Ediciones Foro nacional por Colombia
- Zúñiga J. (2015). Análisis de una secuencia didáctica sobre la lectura de narrativas digitales para un grupo de estudiantes de séptimo grado. (Tesis de maestría). Universidad del Valle.

	<p><i>lo complejo y solo el docente como lector experto puede orientar, mediante su escogencia de los textos, esta progresividad.</i></p> <p><i>Además, concibo la enseñanza de la literatura como un agrupamiento de textos (Jurado, 2004) que posibilita que el lector de literatura reconozca sus especificidades y pueda relacionarlas como parte de una tradición que se actualiza con su lectura y la cual es analizada a través de su conocimiento y de herramientas literarias.</i></p>
MOMENTOS DE LA SD	<ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Presentación- introducción de la secuencia.</i> 6. <i>Conceptualización y análisis de textos expertos.</i> 7. <i>Lectura interpretativa del corpus caligramas.</i> 8. <i>Creación artística de caligramas y evaluación de la secuencia.</i>

Anexo 2. Planeación de los momentos de la Secuencia didáctica

1. INTRODUCCIÓN- PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.		
1 y 2		
Entre el lunes 23 y el martes 24 de octubre de 2017.		
Relacionar juegos del lenguaje vistos previamente. Polisemia del lenguaje. Reconocer que hay uso de lenguaje literario.		
Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
INTRODUCCIÓN- PRESENTACIÓN DE LA SECUENCIA A LOS ESTUDIANTES.	Ellos van a ojear los caligramas, preguntarán sobre los materiales necesarios, cómo y cuándo se calificará.	El docente explica la guía, los momentos, las actividades y el producto final de esta parte de la guía; de igual manera, la forma de trabajar. A todo el salón el profesor le mostrará la planeación general con los momentos de la secuencia y las rejillas de evaluación. (Ver anexos 1 y 2).
LECTURA LIBRE Y ESPONTÁNEA DE LOS CALIGRAMAS.	Se espera que los estudiantes ojeen, lean, dialoguen, interpreten oralmente los caligramas que componen el cuerpo del texto. Socializarán en grupos de cuatro estudiantes sus opiniones sobre los textos que han leído. Comentarán que son adivinanzas en forma de dibujos, algunos querrán pintarlos...	. Una consigna será que lean con atención la explicación que hay al inicio del capítulo de los caligramas para que orienten sus ideas hacia los textos que van a leer. Más adelante, el docente guiará la primera lectura de los caligramas hacia la forma particular que tienen estos textos. ¿son dibujos?, ¿son escritos? ¿son dibujos con palabras?, ¿qué dicen y cómo están expresándose? ¿a qué textos conocidos por ellos se parecen? ¿qué juegos del lenguaje proponen?

APROPIACIÓN GRUPAL DE UNA DEFINICIÓN DE CALIGRAMA	Luego de reunidos, los estudiantes vuelven a sus filas y en plenaria socializarán sus respuestas que serán el insumo de un mapa conceptual que en el momento de la Conceptualización se mejorará y completará. (Ver anexo 3).	. ¿qué características en común tienen los textos? Las respuestas de los estudiantes se escribirán en el tablero a modo de conclusiones refinadas por el profesor.
Debe haber un trabajo de subrayado y escritura sobre la guía de los caligramas.		Escritura en el cuaderno de las conclusiones de las características dichas por los estudiantes y refinadas por el profesor.
Fotografía de apuntes iniciados por los estudiantes. Fotografía de las guías subrayadas de los estudiantes. Registro de voz de las opiniones de los estudiantes.		

2. CONCEPTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE TEXTOS EXPERTOS.

3, 4 y 5

Semana entre el 30 de octubre y el 3 de noviembre de 2017.

Concepto caligrama. Definición, características. la imagen poética que crea la poesía y sus figuras literarias: personificación, hipérbole, metáfora.

Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
Conceptualización del caligrama. a. Definición. b. Características. b.1.la forma sobre el papel b.2.el contenido en el lenguaje. c. Figuras literarias: personificación, hipérbole y metáfora. Análisis de textos expertos de Apollinaire. Ejemplos.	Los estudiantes harán un ejercicio de interpretación de los poemas expertos de Apollinaire, formando grupo de acuerdo con los caligramas y las preguntas entregadas. (Ver anexo 4) Van a estudiar la forma que tiene el caligrama. O sea, el dibujo. Luego, van a estudiar las palabras que lo componen, sus varios significados y el pertinente para el caligrama. Se espera que entre los grupos de estudiantes elaboren las definiciones.	El docente, con ayuda de los estudiantes, entrega aleatoriamente una hoja con un caligrama de Apollinaire (que puede ser Clavel 25, Lluve 57, Higo 93, Naranjas 103) con preguntas diferentes sobre su forma y contenido; les pide que se organicen de acuerdo con el mismo caligrama y pregunta para que conversen y respondan lo siguiente: ¿qué es el objeto representado? ¿Cuáles son las palabras que le dan sentido poético al caligrama? ¿es un verbo, sustantivo o adjetivos? ¿qué imágenes poéticas acompañan el objeto creado? Además de la forma que tiene el caligrama, ¿cuál es la representación poética que hace el autor de ella? ¿Cómo se está haciendo la representación poética? ¿si se presenta personificación, dónde la encuentras y cómo la explicas?

RONDA POR LOS RINCONES DE CADA CALIGRAMA	Luego, sus aportes grupales serán escritos en unas carteleras pegadas en las esquinas del salón. En cada papel escribirán la respuesta por el aspecto en particular que les preguntaba el poema.	El docente orientará por momentos la redacción que estén haciendo los estudiantes en las carteleras, tratando de corregir su redacción y ortografía, así como el tiempo.
DISCUSION	Una vez finalicen la ronda los estudiantes vuelven al orden de filas para socializar las respuestas de cada grupo. Resultado de esa socialización se espera que completen el mapa conceptual que habían iniciado sobre el caligrama.	El docente debe finalizar resaltando los hallazgos de los estudiantes como conclusiones sobre el caligrama, su definición, características y las imágenes poéticas presentes en los caligramas. También resaltará que son componentes importantes de la creación poética. Pide que a medida que explica los aportes de los estudiantes, ellos completen el mapa conceptual sobre el Caligrama.
Respuestas grupales hechas por los estudiantes en la hoja con el caligrama. Carteleras que indagaban por aspectos del caligrama. Mapa conceptual completo realizado por los estudiantes.		
Registro fotográfico de los rincones que indagaban por las características del caligrama, de los caligramas trabajados por los estudiantes y el mapa conceptual terminado por los estudiantes.		

3. INTERPRETACIÓN DEL CORPUS DE CALIGRAMAS.

6, 7 y 8.

Semana entre el 7 y el 10 de noviembre.

Interpretación literaria de cada caligrama.

Exploración creativa de cada caligrama, producto de su interpretación.

Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
LECTURA INTERPRETATIVA DE CALIGRAMAS TRABAJADOS EN CLASE.	Cada estudiante debe interpretar y desarrollar creativamente la consigna que orienta la lectura de cada caligrama sea como actividad en clase para los caligramas de mayor riqueza poética, expresión y plasticidad (son los caligramas numerados 62, 64, 65, 68, 69, 71, 73, 75 y 78) o como actividad para la casa con aquellos caligramas de menor riqueza poética o sencillez expresiva (los caligramas 63, 66, 67, 70, 72, 74). Todo el trabajo lo realizan sobre el texto del caligrama, a manera de subrayado y explicación como anotaciones al margen. Todos los caligramas deben ser contextualizados y completados con un título y coloreado. (Ver anexo 5)	El docente plantea el trabajo en clase de modo individual con las siguientes consignas: a) de acuerdo con tu interpretación creativa del caligrama, escribe un título para cada uno. b) ¿cuál es el objeto representado en la forma del caligrama? c) “contextualiza” cada caligrama con un fondo coloreado. d) subraya una o más frases que concentran el sentido poético del caligrama. e) en la frase subrayada, ¿cuál figura literaria hay y de qué manera esta exalta, embellece o representa mejor el objeto del caligrama?

TAREA. LECTURA INTERPRETATIVA DE LOS CALIGRAMAS TRABAJADOS EN CASA.	Para este caso los estudiantes realizan en la casa actividades relacionadas con la creación de caligramas sencillos tomando como ejemplo los de la guía de trabajo o se ejercitan en la escritura de frases con sentido figurado también relacionadas con los caligramas.	El docente pide a los estudiantes que, basándose en cada caligrama, creativamente desarrollen en la guía las siguientes consignas. 63: haz el caligrama de tu objeto favorito para descansar; 66: dibuja con palabras el viento que anima el juguete 67: escribe otras formas poéticas de llamar al pan. 70: dibuja el contraste de colores que evoca el caligrama. 72: Piensa en otro ser que cargue con su casa y dibuja su caligrama. 74: asocia la forma de otras notas musicales con una fruta y haz su caligrama.
DISCUSIÓN	Los estudiantes a medida que desarrollan las actividades de clase y de la casa irán teniendo inquietudes que preguntarán al docente. Estas darán cuenta de qué y cómo asimilaron, descubrieron y aplicaron las explicaciones de los textos expertos y la conceptualización. Así que, se les solicitará que escriban esas inquietudes en su cuaderno para luego socializarlas al grupo junto con la estrategia que les permitió solucionarlas. Al finalizar la sesión 8, en parejas los estudiantes llenarán la rejilla de evaluación del trabajo de interpretación con un caligrama. Después, revisarán los criterios que tengan no logrados y mejorarán el trabajo.	A medida que los estudiantes desarrollan la actividad sea en la clase o en la casa el docente indaga sus inquietudes y los orientará. En la sesión 8 selecciona uno o dos ejercicios terminados por los estudiantes y les pedirá socializarlo al grupo. Pedirá a los estudiantes que en parejas evalúen un caligrama que hayan terminado. Más adelante, partiendo de las rejillas escogerá las inquietudes y las soluciones estratégicas utilizadas por los estudiantes y las explicará a todo el grupo. El docente explicará que las inquietudes de análisis de los caligramas pueden servir como estrategias de escritura de caligramas. Por ejemplo, la inquietud sobre cómo saber qué frase tiene el sentido poético de un caligrama, nos lleva a pensar que debemos

TAREA	Por último, en el cuaderno, los estudiantes deben hacer un retrato tipo caligrama con las letras de su nombre.	El docente explicará que mínimo deben realizar el caligrama con su nombre, sea simple (Andrés) o compuesto (Andrés Mauricio) y si lo desean pueden utilizar sus apellidos para enriquecer con accesorios su retrato.
Observación y sugerencias de pulimiento del trabajo realizado por los estudiantes. Rejilla con las dos revisiones. Tareas lectura de caligrama y caligrama con letras del nombre.		
Registro fotográfico de la rejilla con las dos revisiones y algunos caligramas estudiados por los estudiantes. Audio con diálogo de estudiantes llenando la rejilla.		

4. CREACIÓN ARTÍSTICA.

9, 10 y 11.

Semana entre el 14 y el 17 de noviembre de 2017

Escritura reflexiva adoptando la forma de un caligrama.

Representación artística (manualidad) de una realidad concreta.

<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i>
EJERCITACIÓN CREATIVA.	Se espera que los estudiantes lean, interpreten, compartan el poema que les correspondió y hagan de él un caligrama según su lectura poético-interpretativa. Pueden recortarlo, copiarlo, hacer de los poemas otra forma. Darle plasticidad al poema y sus palabras. Una vez que terminen, pegarán sus trabajos en la cartelera del salón para que sus compañeros puedan verlos.	El docente explicará la actividad. Los poemas de Jairo Anibal Niño los sacarán al azar de una bolsa. Luego, se les pedirá que desde la intención poética que interpretan ellos en el poema lo vuelvan caligrama. La consigna será la siguiente: . Vuelve caligrama el poema de Jairo Anibal Niño de su libro "Preguntario". (ver anexo 7) Puedes recortar sus palabras, copiarlo con otro estilo de letra, en fin, todo está en tu creatividad. Terminada la actividad, el profesor indica que peguen sus trabajos en la cartelera del salón.

SOCIALIZACIÓN DE IDEA.	Más adelante, los estudiantes deben pensar en una idea u objeto sobre el cual le gustaría hacer un caligrama.	El docente propone ejercicios de caracterización, visuales y de palabras que sensibilicen la expresión verbal y plástica de los estudiantes, en relación con su idea de caligrama.
PRIMER BORRADOR	Utilizando los ejercicios de caracterización, visuales y de palabras que crea conveniente, así como las características interpretadas en los caligramas leídos, realiza su primer borrador de caligrama y lo comparte con un compañero del salón que, con la rejilla, hará una revisión de su trabajo y viceversa. Una vez hecho esto, debe hacer las correcciones sugeridas.	Igualmente, retoma los aspectos del análisis y la interpretación que hicieron los estudiantes de los caligramas leídos durante la secuencia para cualificar su escritura. Esto se hace mirando la rejilla de la interpretación de los caligramas. Los ejercicios de palabra son: palabras que te gustan, sonorizar; los de caracterizar: juego del tártaro, descripción a la carta. Los visuales: mirar para ver, al derecho y al revés. (Ver anexo 8). Estos deben hacerlo sobre el objeto o idea sobre la que quieren hacer el caligrama. La consigna será: realiza cada ejercicio de sensibilización sobre tu idea u objeto sobre el que vas a hacer tu caligrama. Una vez terminado, utiliza lo que te sirva para hacer el primer borrador del caligrama y revisalo con un compañero.
ENTREGA FINAL.	Con las mejoras sugeridas por la revisión del compañero, cada estudiante pasa en limpio, sea con letra imprenta o en computador su caligrama en un octavo de cartulina y lo entrega al docente junto con la rejilla de revisión.	El docente solicita a los estudiantes elaborar en un 1/8 de cartulina el caligrama que en su forma y texto presente claramente una realidad poética. Puede usar letra imprenta o de computador. El docente recoge los trabajos, socializa algunos para resaltar sus logros y en otro momento los pegará, con ayuda de algunos estudiantes, en una cartelera general de la institución.