

LITERATURA Y TEATRO: SISTEMATIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA
DE LA LITERATURA DESDE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA.

PRESENTADO POR:

NANCY PATRICIA GONZÁLEZ GONZÁLEZ

MARCELA OTÁLORA CALVO

TUTORA:

ZULMA ZULUAGA OCAMPO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA: PRÁCTICAS DISCURSIVAS, PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y LENGUAJES EN
EL CAMPO EDUCATIVO

BOGOTÁ, COLOMBIA

LITERATURA Y TEATRO: SISTEMATIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA
DE LA LITERATURA DESDE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA.

PRESENTADO POR:

NANCY PATRICIA GONZÁLEZ GONZÁLEZ

MARCELA OTÁLORA CALVO

TUTORA:

ZULMA ZULUAGA OCAMPO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA: PRÁCTICAS DISCURSIVAS, PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y LENGUAJES EN
EL CAMPO EDUCATIVO

BOGOTÁ, COLOMBIA

Artículo 23, Resolución Número 13 de 1946

La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.

AGRADECIMIENTOS

Desde ese mundo real y desde todos los imaginarios posibles que me permite explorar la inserción en el mágico campo del lenguaje, doy gracias al sonido del silencio que acompañó mis interminables noches de lectura y escritura, al caos que incitó nuevas reflexiones para conducirme hacia el postigo de la ciencia con la ilusión de ignorar cada instante un poco menos de ese universo llamado conocimiento. Lograr lo que llevo, ha sido posible por el amor incondicional de mi familia, pilar que sostiene mi esperanza, tesoro que cuido con esmero, nido de ternura, pero también de libertad; luz y sombra, refugio y consuelo, motivo para emprender nuevos viajes, pero también para retornar sin importar la distancia, el tiempo o las circunstancias.

Agradezco también a mi compañera Nancy por los encuentros y desencuentros que aportaron a mi formación como investigadora, a nuestra tutora Zulma por su respetuoso y asertivo acompañamiento, a nuestro colega Fernando por la disposición y apoyo en la sistematización de su práctica de enseñanza y, a mis honorables estudiantes que con sus inquietudes y ocurrencias enriquecen día tras día mi quehacer docente e impulsan nuevos desafíos en mi vida.

Marcela Otálora Calvo

Este camino recorrido hubiera sido imposible sin las sonrisas, los besos y los abrazos que Melibea y Martín me brindaron día a día a pesar de sentirse remplazados por un computador. A mis hijos les agradezco todo su amor, tiempo y paciencia...A mi esposo le agradezco su apoyo, su ayuda incondicional y sus valiosos consejos que me permitieron aclarar mis ideas y continuar adelante. A mi profesora Zulma y a mi compañera Marcela por enseñarme que la vida es este momento...y hay que hacer de este el mejor momento posible...

Nancy Patricia González González

Tabla de contenido

RESUMEN	9
1. INTRODUCCIÓN.....	11
1.1 Antecedentes	13
1.1 Planteamiento del problema	37
1.2 Pregunta de investigación.....	42
1.3 Objetivos	42
1.4 Justificación.....	43
2. MARCO TEÓRICO	46
2.1 La Didáctica como práctica social	46
2.2 Didáctica de la Lengua	50
2.3 Enseñanza de la literatura.....	52
2.3.1 Literatura, cultura y sociedad.	54
2.3.2 La enseñanza de la literatura en la escuela.	55
2.3.3 La literatura: recepción y experiencia estética.	61
2.3.4 La comunión entre lo estético y lo cognitivo en la literatura.	64
3. MARCO METODOLÓGICO	67
3.1 Hacia una reflexión sobre la investigación cualitativa	67
3.2 Sistematización como investigación	69
3.3 Fuentes e instrumentos	78
3.4 Perspectiva de análisis	80
3.5 Ruta metodológica	82
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	96
4.1 Del teatro a la lectura literaria	96
4.2 ¿Quién es Fernando Galán?	100
4.2.1 ¿Qué significó para Fernando Galán la sistematización de su práctica de enseñanza?	103
4.2.3 El trabajo colaborativo en el proceso de sistematización para posibilitar la cualificación de una práctica de enseñanza de la literatura desde una perspectiva estética	104
4.3 Pasión por el arte y saber disciplinar, una combinación hacia el gusto y el aprendizaje de la literatura	106
4.4 Adaptaciones literarias para conocer, crear y recrear mundos posibles.....	112
4.5 Leer literatura: entre la estructura escolar y la vida.....	117

4.6 Aporte teórico: hacia la concepción de la literatura como experiencia estética e intersubjetiva para crear y recrear mundos posibles	124
4.6.1 El encuentro de subjetividades desde el arte literario	126
CONCLUSIONES.....	129
REFERENCIAS.....	131

ANEXOS

TABLAS

Tabla 1: Criterios para la organización y categorización de antecedentes	137
Tabla 2: Organización de fuentes	138

ILUSTRACIONES

Ilustración I: Análisis de la primera entrevista al docente	139
Ilustración II: Análisis de la primera reconstrucción de la experiencia.....	140

RESUMEN

La presente investigación se orienta a la caracterización de la práctica de enseñanza del profesor Fernando Galán, con los estudiantes de grado 11° del colegio Castilla I.E.D. jornada tarde, donde desde la propuesta: “Teatro por la vida y para la vida”, desencadenan otros componentes que promueven el aprendizaje de la literatura como experiencia estética.

El enfoque metodológico se basa en la investigación cualitativa, que desde el paradigma interpretativo, particulariza la sistematización como modalidad de investigación, acudiendo a la teoría fundamentada para la recolección de los datos a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones de clase, historia de vida del docente, revisión de archivo físico y digital, y, para el análisis de los mismos mediante codificación abierta, axial y triangulación.

Con lo anterior se sustentan los procesos metodológicos que incidieron en la reconstrucción crítica de la experiencia y en el estudio de la propuesta didáctica del docente en la que se destacan tres categorías: en primer lugar, se encuentra la pasión por el arte y saber disciplinar: una combinación hacia el gusto y el aprendizaje de la literatura; donde se evidencia cómo el dominio de la literatura y la vocación del docente despiertan nuevos sentidos y emociones que atraen a los estudiantes a la lectura literaria. En segundo lugar, se plantea la categoría adaptaciones literarias para conocer, crear y recrear mundos posibles; donde se reconoce la creatividad, la imaginación, el trabajo autónomo y la interacción social como elementos fundamentales para la construcción de nuevos sentidos de la literatura y la apropiación del saber en los estudiantes. Por último, se encuentra leer literatura: entre la estructura escolar y la vida, en la cual se analiza cómo la enseñanza de la literatura como experiencia estética logra trascender el ámbito escolar y se convierte en una alternativa emancipadora y transformadora de la realidad.

ABSTRACT

This research focuses on the teaching practice characterization of the teacher Fernando Galán with the 11 grade students of the Colegio Castilla I.E.D in the afternoon. His proposal “Theater by life and for life” promotes the literature learning as an aesthetic experience.

It is based on a qualitative design, which, from the interpretative paradigm, particularizes the systematization as a research modality. Fundamental theories were applied for the data collection through the following techniques: semi-structured interviews, class observations, the teacher life history and the revision of both the physical and digital file. Data analysis was made through open and axial codification and the data triangulation.

The previous techniques and analysis support the methodological processes which influenced the critical reconstruction of the experience and the study of the teaching proposal, from which three categories can be highlighted: First, the passion for art and knowledge: a combination towards the taste and literature learning. Here it is evident how the command of literature and the teacher’s vocation awaken new senses and emotions which attract the students to the literature reading. Second, the literature adaptations to know create and recreate possible worlds, where creativity, imagination, autonomy and social interaction are fundamental elements to build new senses for literature and the students’ knowledge appropriation. Finally, reading literature, in which it is analyzed how teaching literature as an aesthetic experience transcends the school context and becomes an emancipating and transforming alternative of the reality.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se suscribe en el campo de la didáctica de la lengua, aborda como objeto de estudio la enseñanza de la literatura, a partir de la sistematización de una práctica de enseñanza de la literatura como experiencia estética, la cual hace parte de un mega proyecto llamado “teatro por la vida y para la vida”, en el que más de 70 jóvenes (estudiantes y egresados) del Colegio Castilla I.E.D. de Bogotá, hacen del arte una forma de pensar, sentir, vivir, para transformar su entorno.

La institución en la que se circunscribe la práctica de enseñanza que se ha sistematizado, presenta unas problemáticas a nivel contextual y escolar que sugieren el replanteamiento de la tarea educativa, que desde el campo de la didáctica de la lengua, genere espacios para la formación ética y política de los estudiantes y permita interacciones saludables entre ellos y con su entorno.

Comprender la enseñanza como una práctica social que cobra significado a partir de las acciones e interacciones entre los agentes implicados, convoca a reflexionar en torno a ella y a replantearla de modo que responda asertivamente a las problemáticas latentes en un contexto determinado. En este orden de ideas, la sistematización como investigación, permite la reconstrucción crítica de la práctica para re significarla, situándose en una realidad concreta que permita construir nuevos sentidos y conocimientos que la puedan cualificar.

En esta investigación la sistematización y la enseñanza de la literatura son prácticas sociales con carácter ético, político y cultural que permiten la reflexión crítica de la realidad, fomentando su transgresión responsable a partir del fortalecimiento de la identidad personal y colectiva de quienes participan, del encuentro de subjetividades, del trabajo colaborativo y del

goce estético, para encontrarse a sí mismos y comprometerse con la transformación de su sociedad.

Este trabajo presenta en su primera parte, un conjunto de 20 trabajos que constituyeron el marco de referencia tanto teórico como metodológico; luego aparece la caracterización del contexto en el que se ubica la práctica de enseñanza que se ha sistematizado, para introducir el objeto a estudiar y los propósitos generales y específicos a alcanzar; asimismo las razones pedagógicas, científicas y didácticas que sustentan la pertinencia de este estudio.

En la segunda parte se muestra la investigación cualitativa como el enfoque que orienta el trabajo, donde la sistematización como investigación se vale de la entrevista semiestructurada y otros instrumentos, para la recolección de los datos y su análisis desde la teoría fundamentada. También se describe la ruta metodológica que se llevó a cabo.

- En la tercera parte se da cuenta de las tres categorías teóricas que configuran la enseñanza de la literatura como experiencia estética: didáctica de la lengua, abordada desde los autores: Antello (2009) Camps (2000), Litwin & Camilloni (1997), enseñanza de la literatura en la escuela, sustentada a partir de Colomer (2001), Bombini (2006) y Cassany (2002), y, literatura como experiencia estética, desde Jauss (1976), Larrosa (2003) y Rossenblatt (2002).

En una cuarta parte, se presentan los resultados que incluyen: la historia de vida del docente gestor de la práctica de enseñanza, lo que significó para él la sistematización de ésta, la reconstrucción crítica de la misma y, las implicaciones del trabajo colaborativo en el proceso de sistematización. Finalmente, se dan a conocer las conclusiones, los anexos y las referencias.

1.1 Antecedentes

Para el desarrollo de esta investigación se reconocieron estudios y análisis realizados en los últimos ocho años, teniendo como criterios de búsqueda la enseñanza de la literatura en la escuela y la sistematización de experiencias. Se profundizó en la lectura de 19 trabajos entre nacionales e internacionales, en su mayoría latinoamericanos.

Posterior a la lectura y análisis inicial de todos los documentos, para la presentación del balance, los trabajos se agruparon en cuatro categorías: la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en la escuela (más allá de lo prescriptivo y evaluativo), la dimensión ética-estética de la literatura, la sistematización como reconstrucción crítica para la construcción de nuevos saberes y la sistematización de prácticas de enseñanza de la lengua. (Anexo 1: Tabla 1)

La enseñanza y el aprendizaje de la literatura en la escuela, más allá de lo prescriptivo y evaluativo

Se presentan aquí los trabajos cuyo objeto de estudio es la didáctica de la literatura en la escuela, reconociendo las acciones e interacciones que enmarcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literatura en el ámbito escolar, a través del lenguaje verbal y no verbal.

Los trabajos aquí citados convocan a la reflexión en torno a la enseñanza de la literatura en la escuela, promoviéndola como una experiencia de lectura, escritura y oralidad que favorezca el encuentro de subjetividades y trascienda su carácter instrumental.

Dentro del contexto nacional se encontró la investigación de González, M.A., Rodríguez, M.P. & Tovar, J.M. (2014), titulado: Veinte años de la enseñanza de la literatura en Bogotá (1994-2014),¹ donde se desarrolla un estudio exploratorio de temas como la formación de los

¹ Universidad Javeriana, Bogotá.

docentes de literatura, los propósitos en la enseñanza y evaluación de la literatura, pasando por la interdisciplinariedad e intertextualidad literaria y, por la literatura como recurso para la formación de seres humanos y para la configuración identitaria y estética de un país; todos como parte de discusiones de tipo académico, enmarcadas en la enseñanza de la literatura en Bogotá en el periodo 1994 – 2014, a partir de la interpretación y análisis de algunos documentos de políticas educativas como La Ley General de Educación, los Lineamientos curriculares en lengua castellana, los Estándares básicos de competencias en lenguaje y el Plan Nacional de competencias en lectura y escritura, también de reflexiones académicas propuestas por autores como Fabio Jurado, Mauricio Pérez Abril, Fernando Vásquez, Guillermo Bustamante, Beatriz Helena Robledo y Alfonso Cárdenas Páez, investigadores en el campo de la lengua.

Para la investigación de González et al. (2014), es importante no sólo retomar las concepciones que se tienen de la enseñanza de la literatura sino también entenderla según aquellos principios que desde las políticas públicas, orientan la acción educativa sobre la enseñanza del lenguaje y por ende sobre la enseñanza de la literatura. En este trabajo de investigación se ofrece un análisis de los documentos en el que se identifican las tensiones entre la formación del docente de literatura y la intencionalidad de las prácticas de enseñanza de la misma, entre las tendencias y áreas de trabajo guiadas por los documentos del Ministerio de Educación Nacional y las prácticas escolares, todo en virtud de comprender las relaciones entre variables como la formación docente, el currículo y la pertinencia de las prácticas educativas, que constituyen un marco de referencia para la enseñanza de la literatura en la escuela. Por lo cual se realiza una contextualización histórica indispensable para una comprensión crítica sobre las prácticas y el aprendizaje de la literatura.

Desde los documentos a los que se hace referencia, se sugiere que el énfasis en la formación teórica literaria del docente debe orientar su práctica y regir la enseñanza de la literatura. Por eso, cobra importancia la responsabilidad que tiene el docente de reconstruirla y recontextualizarla, para lo cual requiere asumir un rol activo, que se expresa en la enseñanza desde una perspectiva crítica, ética y estética. Los Lineamientos dicen que no se enseña literatura, sino que se enseña su necesidad (MEN, 1998), lo que significa que el docente debe despertar la avidez de la literatura en los estudiantes, intención que debe orientar sus acciones, de modo que se forme la sensibilidad literaria y se favorezca la relación libre y placentera de los niños y niñas con los textos de literatura en la escuela.

Otro documento discutido en el trabajo de González et al. (2014), es la Ley General de educación, en la que se ubica la enseñanza de la literatura como uno de los objetivos de la educación en los diferentes niveles de formación, a partir de lo cual, se estructuran los demás documentos que desde el MEN, orientan las prácticas educativas. Dentro de los propósitos a tener en cuenta en este documento, está: la motivación para la lectoescritura en el nivel preescolar, la literatura como parte de la formación artística en el nivel de primaria y, la distinción entre el estudio de la lengua y el estudio de la literatura que se propone para el nivel de secundaria.

También se analizan los Lineamientos curriculares en donde se sugiere un papel crítico, reflexivo y propositivo para el docente, quien debe participar activamente en el diseño y ejecución del plan de estudios, apropiándose de los enfoques y competencias que permitan la formación integral de los estudiantes a partir de la enseñanza de la literatura.

De este modo, los lineamientos del MEN, proponen la teoría literaria como un saber teórico práctico que incentiva la competencia literaria de los docentes de literatura y es

“presentada como una necesidad de que los docentes estén formados críticamente, porque del profesor depende el estudio riguroso de la literatura”. (González et al. 2014 p. 72)

En este punto, se encuentra una coincidencia con nuestra investigación, pues se resalta la formación específica y la función del docente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la literatura en la escuela. También se analiza el rol de la literatura en el proceso de formación integral de los sujetos, asumiéndola desde una perspectiva ética y estética. Sin embargo, González, et al. (2014), profundiza más en el análisis del contexto de la enseñanza de la literatura que en la formalización didáctica específica, y no refiere una práctica de enseñanza en particular.

En el campo internacional, en Argentina se encuentra el trabajo de Sanjuán, Á., M. (2011), titulado: De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia.,² en la cual se evidencia, a la hora de observar la enseñanza de la literatura en las instituciones educativas, el papel primordial de la formación del docente, que no sólo necesita de un posicionamiento teórico amplio, sino también de otras nociones de experiencia y subjetividad que el maestro debe de tener en cuenta dentro de sus prácticas y las cuales entran a jugar una función determinante para la enseñanza de la literatura en la escuela. En dicha investigación el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre la lectura de literatura y de las creencias y concepciones de los profesores de literatura sobre sus mayores obstáculos en la enseñanza de ésta, permitió que la autora lograra profundizar cómo se aborda en la educación la literatura en el contexto escolar, ya que al analizar las concepciones de los estudiantes y el grado de satisfacción o frustración de los profesores de literatura (no sólo en lo relacionado con los distintos enfoques metodológicos vigentes, sino también con las dificultades intrínsecas al proceso del aprendizaje literario, como la orientación

² Universidad de Castilla, La Mancha, España.

de las materias, currículos, tiempo disponible, tipo de alumnado etcétera), Sanjuán (2011), logra establecer la base para la construcción de lo que podrían llegar a ser distintas propuestas de innovación o mejora para el futuro de la enseñanza de la literatura en la escuela.

La investigación de Sanjuán tiene en común con la nuestra, además del rol principal del docente, la posibilidad de la formación y el encuentro de subjetividades a partir del encuentro con la literatura, pero no sistematiza alguna práctica de enseñanza en particular. Denota preocupación por la experiencia que tanto estudiantes como docentes, tienen con el texto literario más allá de las orientaciones sistemáticas propuestas por los documentos nacionales e internacionales.

En consecuencia, Sanjuán concibe al maestro como el actor principal para generar el cambio de concepción que los estudiantes tienen frente a la enseñanza de la literatura. Por ello, ubica al maestro en un papel diferente al de aquél que enseña literatura para conocer los hechos, datos y fechas que han marcado la historia. De esta manera, la autora propone al docente como un guía que se preocupa por “escuchar” cómo los alumnos leen e interpretan esos textos, para hacerles reflexionar sobre los sentidos que han construido y hacerles avanzar desde unas lecturas emocionales o impresionistas hacia otros modos de apropiación más racionales que se apoyan en diversos conocimientos que sólo la escuela puede proporcionar. (Sanjuán Álvarez, 2011).

Al igual que en la nuestra, la tesis de Sanjuán confronta la enseñanza de la literatura desde las situaciones concretas que se dan en la escuela, trata de interpretar y explicar la experiencia literaria a partir de las relaciones entre estudiantes, docentes, textos y contextos que la configuran, para construir nuevas ideas acerca de la enseñanza de la literatura en la escuela desde una perspectiva más sentida para todos los actores de la acción educativa.

Dentro del desarrollo de esta investigación también se expone la problemática que se

presenta frente a la enseñanza de la literatura, pues según la autora: “durante mucho tiempo se ha privilegiado una concepción instrumental, formalista, pretendidamente «científica» de la lectura literaria, y se ha rehuido en la enseñanza de la literatura toda experiencia de lectura subjetiva” (Sanjuán, 2011, p.24). Reflexión que coincide con nuestro estudio, ya que en éste se propone asumir la literatura más allá de lo prescriptivo y evaluativo, trastocando las dinámicas escolares de la recepción pasiva.

Continuamos en el ámbito internacional y a partir de algunas experiencias en el aula, surge el trabajo de Quintana, I., titulado: El extrañamiento en la enseñanza de la literatura: Una propuesta didáctica.³ Se enfoca en lo pedagógico de la teoría literaria y concibe la literatura desde una pedagogía del *extrañamiento*, que expone la problemática que se presenta con la concepción y con la forma en que la escuela asume la literatura y la enseñanza de la misma.

Quintana (2007), presenta en su investigación una reflexión sobre las prácticas docentes en la enseñanza de la literatura y establece una analogía con la teoría literaria entre la enseñanza y su relación congruente de contenidos y formas, analizando críticamente el esquema rígido, autoritario y formal que se le ha otorgado a la literatura desde la escuela.

Dentro del desarrollo de esta investigación, se parte de una contextualización sobre la enseñanza de la literatura. En primer lugar, el autor menciona algunas problemáticas entre las cuales cabe mencionar la lectura de la literatura. Quintana (2007) hace referencia al desplazamiento del libro en una era saturada por los constantes avances tecnológicos, que lo han condenado a considerarse como un elemento obsoleto; según el autor, la lectura de éste, en tanto elemento estático (letras y más letras) ha sido aislado por otras formas de comunicación donde el joven contemporáneo no presenta un atractivo visual o táctil por aquel libro de biblioteca; por lo

³ Universidad de Sonora, Hermosillo, España.

cual se concluye que el incremento de nuevos códigos ha influido al rechazo de la lectura y en especial a la lectura de obras literarias. (Quintana, 2007).

A este fenómeno se le suman las prácticas tradicionales que se ejercen a la hora de enseñar literatura en la escuela, prácticas en las que el estudiante no interactúa con la literatura, sino que recibe de ella lo que el docente considera necesario, sin permitirse pensar o transformar su realidad, por lo que el maestro adopta un rol de transmisor que reproduce de una u otra forma las prácticas enfocadas en la historia y en la teoría que se encuentran en las obras literarias.

De esta manera, Quintana (2007), evidencia los conceptos teóricos más importantes de los formalistas rusos, retomando especialmente los planteamientos de Víctor Shklovsky desde donde se analiza la esencia de la obra literaria, como elemento fundamental para la construcción de un lenguaje a través de artificios artísticos no convencionales, no lógicos, no automáticos ni de rutina.

El profundo estudio que Quintana (2007) hace frente a los planteamientos de Shklovsky lo llevan a afirmar que es necesario “extrañar” la forma de la lengua cotidiana para evitar la percepción automática y con recursos como la singularización, el extrañamiento y la desautomatización para construir un lenguaje verdaderamente literario.

Es así que en la pedagogía del *extrañamiento*, que propone Quintana (2007), extrañar, romper paradigmas establecidos, violar normas, transgredir esquemas, (en cuanto nuestras condiciones escolares lo permitan) es posible evitar la percepción automática de las clases, provocar también un efecto, reacción o estímulo con alcances pedagógicos, didácticos o formativos. (Quintana, 2007).

Como consecuencia, Quintana (2007), invita a romper con los paradigmas de enseñanza tradicional que han limitado la enseñanza a la transmisión del conocimiento o la búsqueda del

conocimiento intelectual, subyugando los componentes emocional, sensorial y estético de la literatura. Siendo aquí donde la investigación de Quintana (2007) converge con la nuestra, ya que aunque no presenta una propuesta didáctica en sí, ni sistematiza una práctica de enseñanza, invita al cambio de paradigma en la enseñanza de la literatura en la escuela, la cual debe adoptarse de modo más afectivo sin desconocer su cualidad cognitiva.

En este mismo orden de ideas, resulta pertinente citar el trabajo de García, E.F. (2014)., titulado: Propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura en el sistema abierto de la SEP.⁴ la cual tiene por objeto de estudio la problemática de la enseñanza de la literatura bajo el modelo de Bachillerato General Modalidad No Escolarizada (BGMNE), también conocido como Preparatoria Abierta, de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En esta investigación, se hace una distinción entre conocer sobre literatura y disfrutar la literatura, produciendo una propuesta pedagógica con estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura literaria en el aula de educación secundaria.

Para desarrollar su planteamiento central, el autor referencia autores como: Pennac (1997), Gasol y Aranega (2000), Chambers, 2007^a, 2007^b y Lavín (2011), quienes le conducen a afirmar que “el conocimiento sobre la literatura se iguala al saber que puede ser comunicado, mientras que disfrutar la literatura equivale a la sabiduría” (García, 2014, p. 13). En este punto, la investigación de García (2014), confluye con la nuestra porque realza la necesidad de integrar el saber y el sentir en la experiencia literaria en la escuela para enseñar a los jóvenes cuya sensibilidad está un poco más adormecida frente al contacto con la lectura y la escritura.

Se da continuidad con el trabajo de Cuesta, C. (2012), titulado: La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad,⁵ donde éstas y otras

⁴ UNAM, México.

⁵ Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

lecturas de la literatura, son analizadas y abren espacio para la búsqueda de conceptualizaciones sobre la lectura y la literatura en sus relaciones con otros conceptos, como experiencia y subjetividad.

De esta manera, Cuesta (2012) proyecta la necesidad de redefinir qué se entiende por estas categorías en la investigación sobre la enseñanza de la literatura; más cuando los textos literarios son interpelados desde analogías que los estudiantes realizan con otras prácticas discursivas, a partir de sus creencias sobre la literatura: qué consideran real e irreal, verdadero o falso, respecto de los textos literarios y sus ficciones. Es decir, que la enseñanza de la literatura debe promover la experiencia literaria, permitir tanto al docente como al estudiante, transgredir la realidad a través del contacto con los textos, contacto que no sólo se hace desde lo preestablecido, sino desde la subjetividad misma de quien lee y escribe.

En esta investigación, al igual que en la nuestra, se considera que existe un vacío metodológico y que pone bajo sospecha los saberes que los docentes tienen sobre la experiencia de la enseñanza de la literatura. Por lo tanto, la autora trata de ofrecer una noción de experiencia para la comprensión de la enseñanza de la literatura, que pueda dar cabida a esos argumentos que piensan lo literario y permiten producir y pensar lo literario como un insumo a la construcción de subjetividades.

Para Cuesta (2012), la enseñanza de la literatura y su relación con la vida misma puede repensarse como objeto de estudio. Más allá de las concepciones teóricas abstractas de literatura, lectura, experiencia y subjetividad, se puede hallar una concepción de ellos como objeto de estudio vivo, sentido y con voz propia. En este orden de ideas, es importante concebir la enseñanza de la literatura como un proceso de formación que convoca otras nociones desde la experiencia y la subjetividad.

Dentro de esta misma línea, se encuentra el trabajo de Hauy, M.H. (2014), titulado: Lectura literaria. Aportes para una didáctica de la literatura,⁶ en la cual se plantea la importancia de dar cabida a otras miradas de la literatura, que no solamente la revelan a ella, sino también a la propia disciplina escolar y al trabajo docente. La autora centra la lectura literaria en un rol formativo, ya que cuando enseñamos a leer literatura, estamos contribuyendo a la formación general de los estudiantes, donde la tarea de enseñar a leer literatura cumple un importante rol, el profesor como incentivador y facilitador de la lectura, función que también se privilegia en nuestra investigación, cuando se sistematiza una práctica de enseñanza que promueve la literatura como experiencia de vida, lograda gracias al trabajo didáctico del docente.

Esta investigación, al igual que la nuestra, intenta hacer aportes en el campo de la didáctica de la literatura enfatizando en el papel del docente y en las relaciones entre los agentes implicados en el proceso de enseñanza.

La dimensión estética y ética de la literatura

En relación con la dimensión estética de la literatura, lo cual es un componente fundamental dentro de esta investigación, se pueden encontrar siete estudios en los cuales sobresalen elementos como la relación entre la obra y el lector, la recreación de mundos posibles, el placer y el goce estético. Por eso, en esta categoría se referencian estudios que proponen abordar la literatura desde una perspectiva estética y emancipadora, en la que se promueve la relación íntima del sujeto con el objeto literario, trascendiendo las prescripciones para crear y recrear nuevos mundos, transformando una realidad personal o social.

⁶ Universidad del Norte, Barranquilla.

Los trabajos colombianos, muestran una tendencia a asumir la literatura como una parte secundaria del área de Lengua Castellana, una manera para aprender historia, religión o ética, para mejorar los procesos de lectura comprensiva o para aprender ortografía, pero distante de una experiencia que genere placer, uno de los objetos para este estudio, que centra el interés en el reconocimiento de la dimensión artística y estética de la literatura, abordando el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de ésta como parte fundamental y no anexa dentro del área de Lengua Castellana.

Dentro de tales trabajos se destaca la investigación de González, M.A., Rodríguez, M.P. & Tovar, J.M. (2014). Tesis: *Veinte años de la enseñanza de la literatura en Bogotá (1994-2014)*, (ya relacionada en la categoría de enseñanza de la literatura), en donde se afirma que la intención de potenciar la estética del lenguaje se muestra cuando la enseñanza está al servicio de propiciar el placer de leer y no de su estudio teórico, contradiciendo la apuesta por la teoría literaria y la lectura crítica de la literatura que se presentaba en los Lineamientos. (González, 2014). Intención que se reitera en nuestra investigación, en donde se promueve el deleite artístico de la obra literaria antes que la adquisición de conocimientos teóricos respecto de la misma.

En esta misma línea se encuentra el trabajo de Saavedra, R., S. (2012). ⁷ *Entre la composición artística y la recepción estética*, donde el autor plantea la necesidad de reconocer una propuesta didáctica y evaluativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literatura a partir de la comprensión de los rasgos artísticos y estéticos que la constituyen. Esta investigación convoca a la reflexión acerca de la construcción artística y la recepción estética que debe permitirse a través de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en el ámbito escolar. Si bien este trabajo se relaciona con la presente investigación en el interés por la dimensión estética en la enseñanza de la literatura, difiere en el interés particular que tiene sobre los procesos evaluativos.

⁷ Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Referenciando autores como Colomer (2005), Iser (1987), Pennac (2004), Ferreiro (1998), Teberosky (2003), Tolchinsky (1993), Petite (2003), Freire, (2005) y Lerner (2001), el autor le apuesta a plantear la literatura como un elemento conector entre la vida y la cultura del lector y del escritor, rescatando el valor estético de la lectura y el artístico de la escritura como procesos que requieren prácticas liberadoras que les permitan a los individuos encontrar en la literatura una experiencia sentida y extraordinaria, en cualquier momento de su vida.

En el reconocimiento del carácter estético de las obras literarias, se asevera la necesidad de sobrepasar la noción instrumental y normativa del uso de la lengua para abordar la verdadera interacción humana a través del lenguaje comprendido a complejidad, el cual engloba las dimensiones cognitiva, afectiva y socio-cultural. (Saavedra, 2012, p. 5).

En coherencia con el interés de nuestra investigación acerca de la concepción ética y estética de la literatura, otro antecedente importante es el trabajo de Fajardo, F., C.A. (2009).⁸, titulado: *De la contemplación estética a la interacción participativa*, , el cual propone asumir la literatura como una obra artística, donde el autor exalta la contemplación como la relación majestuosa y silenciosa entre el sujeto y la obra, con una actitud mística y desinteresada, semejante a la propuesta por Inmanuel Kant en la época de la Ilustración, intimación que hoy día contrasta con la interacción participativa de dicha recepción artística. “La reproducción técnica de las obras de arte hace que esta concepción de la intocabilidad del objeto artístico se derrumbe e irrumpa el carácter de la interacción con lo allí presentado” (Jiménez, citado por Fajardo, 2009 p. 3).

En esta investigación se destacan los aportes de Hans Robert Jauss quien exalta la importancia del lector en la recepción y significación de la obra y de Wolfgang Íser, quien afirma que “la obra: posee dos polos que podemos llamar polo artístico y polo estético, siendo el artístico el texto creado por el autor, y el estético la concreción realizada por el lector”. (Íser,

⁸ Universidad de la Salle, Bogotá.

citado por Fajardo, 2009, p. 6). Lo anterior resulta interesante para nuestra investigación ya que promueve el rol del lector en la valoración estética de la obra y el carácter ético y estético que ésta adquiere por dicha valoración, pues el lector encuentra al texto y el texto encuentra al lector, dándole el uno al otro nuevos sentidos.

Por su parte, el trabajo de Cruz, C., M. (2010). , titulado: Leer literatura... Enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura,⁹ derivado de la investigación “Implicaciones didácticas de la teoría de la recepción. Aportes teóricos y pedagógicos a la didáctica de la literatura” (Cruz, 2010), refiere como objeto de estudio el acto de leer, analizándolo desde la teoría del efecto estético, planteada por Íser y tiene como objetivo comprender el complejo proceso de la actualización de los textos literarios, haciendo aportes para la enseñanza de la lectura literaria en el escenario de la institución escolar. Este trabajo se constituye en un referente importante para nuestra investigación porque se centra en la lectura literaria en la escuela desde una perspectiva pedagógica, didáctica y estética, en la que se pone de relieve el papel no sólo receptor, sino creador y recreador del lector, como agente activo en el encuentro literario, resaltando la reciprocidad entre este y la obra con la que a través de una relación de confluencia, halla nuevos sentidos para transformar o re significar su realidad.

La convergencia entre esta y nuestra investigación está dada porque ambas ponen de relieve la importancia de considerar al lector como el polo receptor que atribuye nuevo sentido a la obra literaria y reconoce en la literatura múltiples dimensiones que van desde los elementos formales de la lengua, pasando por la representación y construcción histórica de realidades, hasta la posibilidad creadora de nuevas realidades a partir de la relación íntima con el texto que se torna experiencia vital para quien lee y para quien escribe, cuando comparten significados y asumen un rol activo en el intercambio de estos.

⁹ Universidad del Valle, Cali.

En esta misma línea de la recepción estética, también se encuentra el trabajo de Maldonado, F., C. (2010)., titulado: Hacia la recuperación de una experiencia estética, placentera y comunicativa. Incursión en el pensamiento de Hans Robert Jauss.¹⁰, quien propone el rescate del placer comprensible como una posibilidad para el despliegue de la experiencia estética, involucrando las dimensiones cognitiva y emocional del sujeto. Aquí, se sugiere que el goce estético de la literatura se reconozca desde el pensamiento y el sentimiento que caracterizan al individuo.

En este trabajo, el principal fundamento teórico está dado desde la teoría de la recepción estética expuesta por Jauss, que conlleva a afirmar que no obstante ser el elemento al que menor importancia se atribuye en el proceso dinámico de producción y recepción de las obras de arte, es el que permite la valoración estética de las mismas.

La investigación de Maldonado, F., C. (2010), refiere que la experiencia estética que se quiere mostrar:

No es una experiencia ascética y asequible sólo a eruditos, pero tampoco una experiencia hedonista, conformista y de consumo. Se trata de una experiencia que tiene como condición de posibilidad los elementos del placer estético y de la identificación, y que sólo logra expresarse efectivamente a través de la catarsis, pero que a la vez exige la reflexión crítica y libre del destinatario. (Maldonado, F., C. (2010, p. 16).

Coincide este trabajo con nuestra investigación puesto que convoca a la revisión crítica de la dimensión estética en las obras literarias a partir de la resignificación del rol del lector como nuevo creador de la obra, consciente de su realidad, capaz de transformarla y transformarse, mientras disfruta de ella. En nuestra investigación, el propósito es reconocer las implicaciones didácticas de dicha perspectiva dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, desde nuestra investigación, se reconoce el carácter ético, estético, cognitivo y político que tiene la literatura como una manifestación artística que permite la construcción e intercambio de

¹⁰ Universidad Javeriana de Bogotá.

subjetividades.

Dado que la recepción estética aporta al interés subyacente de nuestra investigación, cabe citar aquí el trabajo de Sánchez, V., A. (2005), titulado: La Estética de la Recepción (I) El cambio de paradigma (Robert Hans Jauss). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el cual el autor hace una revisión de las experiencias artísticas de la segunda mitad del siglo XX, que desde los años 60 han dado lugar a la teoría de la recepción de Umberto Eco, centrada en el concepto de "obra abierta", en donde el receptor se convierte en co-creador de la obra. Dado que en nuestra investigación se considera al receptor el nuevo autor de la obra cuando la reescribe o adapta para un público determinado, el trabajo de (Sánchez, 2005), aporta a la reivindicación del lector como polo activo dentro del proceso de significación y reconstrucción de una obra literaria.

Por lo anterior, también puede citarse aquí el trabajo de Sanjuán (2011). Sus datos abarcan toda una serie de facetas complejas sobre la lectura literaria, la sociología de la lectura adolescente, la experiencia lectora en el aula y la importancia de los factores emocionales de la lectura literaria, los cuales señala que tanto en la educación primaria como en la educación secundaria se están desarrollando algunas prácticas de aula que aún no alcanzan a desarrollar los componentes emocionales que la lectura literaria requiere para favorecer el descubrimiento de la experiencia lectora y para que la literatura adquiriera un papel determinante en su formación como individuos y como entes sociales y culturales.

En esta investigación se concibe la lectura literaria como creadora de sentido, como vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad; como práctica liberadora, que según la autora constituyen las principales dimensiones de la experiencia lectora. De este modo:

De la experiencia de la lectura y de la dimensión emocional de la lectura literaria se deriva la idea

fundamental de que la literatura puede contribuir decisivamente no sólo al desarrollo psíquico del individuo, al ayudarlo a extender su experiencia racional y emocional de sí mismo y de la realidad mediante la actividad creadora de la imaginación, sino también al desarrollo social, pues la literatura constituye una de las herramientas culturales fundamentales para desarrollar una conciencia más lúcida del mundo y de la realidad humana, una conciencia socialmente compartida. (Sanjuán, 2011, p. 11)

De igual manera, nuestra investigación atribuye a la experiencia con el texto literario, un carácter emancipador que favorece la formación integral del individuo y le permite desarrollar sin restricción sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Le apostamos a la experiencia literaria más allá de la prescripción, pero también más allá del placer. Intentamos darle un sentido más amplio e integrador de las facultades humanas a la literatura como parte de la formación de individuos más creativos, sensibles, críticos y activos socialmente.

Se trata de propiciar una experiencia literaria que reconozca el rol vital del lector, del escritor, del contexto, del maestro, del estudiante y de todos los elementos y agentes que abarca el hecho literario, que contemplan tanto lo personal como lo colectivo, mediante la interacción y el intercambio subjetivo.

En tanto nuestra investigación se enfoca en la enseñanza de la literatura en el nivel de secundaria resulta pertinente el trabajo de García, E.F. (2014), titulado: Propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura en el sistema abierto de la Secretaría de Educación Pública, que tiene por objeto de estudio la problemática de la enseñanza de la literatura bajo el modelo de Bachillerato General Modalidad No Escolarizada, también conocido como Preparatoria Abierta, de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En este trabajo se hace una distinción entre conocer sobre literatura y disfrutar la literatura, produciendo una propuesta pedagógica con estrategias para la enseñanza de la lectura literaria en el aula de educación secundaria. El trabajo de García (2014), permite establecer un marco de referencia para comprender las relación entre la enseñanza de la literatura en los jóvenes en las modalidades escolar y no escolarizada.

La sistematización como reconstrucción crítica para la construcción de nuevos saberes

En coherencia con su carácter social, enmarcado en la educación popular, la sistematización promueve la participación comunitaria que desde la reflexión de la práctica genere cambios importantes en la calidad de vida de las personas que forman parte de comunidades, en relación con alguna problemática. Por eso, desde un enfoque pedagógico y político, la sistematización se desarrolla como un proceso colectivo de reconstrucción e interpretación crítica de la realidad de modo que se contribuya al mejoramiento de las acciones futuras.

En relación con esta perspectiva, se puede citar el trabajo de Sánchez, U, A. (2010). titulado: *Sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica*¹¹, cuyo objeto de estudio es el análisis de la sistematización de experiencias como una modalidad de investigación cualitativa, que orienta pautas para el desarrollo de un proceso de sistematización de una experiencia educativa, asumiéndola como una tarea colaborativa que produce conocimiento social. Esta perspectiva se constituye en un aporte para nuestra investigación en tanto nuestro interés reside en sistematizar una práctica de enseñanza en el campo de la literatura, de manera colaborativa con el docente líder de la propuesta, para producir conocimiento a partir de la reflexión conjunta sobre su práctica.

Esta investigación, como la nuestra, reconoce la importancia del trabajo colaborativo en los procesos de sistematización y, la construcción colectiva de nuevos sentidos a partir de la reflexión crítica de la propia práctica. Dado que la práctica tiene múltiples dimensiones (ética, estética, social, política...), está permeada por diversos factores y la reflexión en torno a ella,

¹¹ Universidad de Barranquilla.

conlleva a la construcción de saberes teórico prácticos y a la transformación de realidades sociales.

La investigación de Sánchez (2010), presenta unas orientaciones metodológicas sobre el proceso de sistematización, que si bien no son la única forma de llevar el proceso, constituyen un camino posible para hacerlo, aún más porque refiere una práctica educativa.

Dentro de los trabajos sobre sistematización en el campo latinoamericano, encontramos la propuesta de Iovanovich, M.L. (2013),¹² titulada: Sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos, la cual tiene por estudio la propia experiencia de su autora: los aportes teórico-prácticos y la experiencia profesional en el campo de educación de Jóvenes y Adultos y Formación Profesional de Marta Liliana Iovanovich. Ese trabajo aporta a la elaboración de un modelo de sistematización en el marco del paradigma crítico- reflexivo y a la creación de una red de experiencias pedagógico- didácticas con énfasis en las experiencias sociales locales de La Plata.

Este trabajo aporta a nuestra investigación en tanto que presenta la sistematización como una oportunidad para la transformación de las propias prácticas, por lo que importan de igual modo el proceso y el producto, presentando tres enfoques diferentes que puede adoptar la sistematización (histórico dialéctico, dialógico interactivo y hermenéutico) lo cual puede guiar nuestro proceso de reconstrucción de la práctica de enseñanza.

No obstante, esta investigación difiere de la nuestra porque la gestora de la práctica pedagógica es quien la sistematiza y en nuestro caso, sistematizamos una práctica que no es la nuestra. Además, el objeto de estudio en Iovanovich (2013) no es la enseñanza de la literatura.

¹² La Plata, Argentina.

Dentro de esta misma línea, se encuentra el trabajo de Altamira, B., Fernández-C. & Parra (2012),¹³ titulado: Sistematización: tejiendo retos a partir de las prácticas de educación para el desarrollo. Cuatro experiencias y nuevos desafíos a través de la sistematización. Este estudio se enmarca dentro del proyecto Tejiendo Retos. Una aproximación a la Educación en las Organizaciones No Gubernamentales de Euskadi. Diagnóstico participativo, un proyecto de aprendizaje basado en la participación y reflexión colectiva, publicado en marzo de 2011 y que puso en diálogo a treinta, dos ONGs y a cuatro instituciones públicas.

El proyecto recoge diálogos y discusiones sobre la necesidad de reflexión y formación permanente para mejorar la gestión de las ONGD como instituciones públicas que velan por el desarrollo y la disminución de la pobreza en sitios urbanos marginales de Perú, Filipinas y El Salvador. Desde un enfoque pedagógico y político, esta sistematización promueve la interacción participativa y la reflexión colectiva para la construcción de nuevos sentidos y para el planteamiento de alternativas de mejora en las prácticas que involucran a toda la comunidad.

Converge con nuestra investigación en tanto que presta atención a la voz de todos los agentes involucrados en la experiencia, quienes participan de manera activa en todo el proceso, pero dista de ella en el estudio simultáneo que contrasta varios contextos en el mismo proceso de sistematización.

Sin embargo, el trabajo de Altamira, B., Fernández-C. & Parra (2012), se constituye referente para el nuestro en la medida en que presenta una clara ruta metodológica para llevar a cabo un proceso de sistematización en el campo educativo y destaca elementos para el análisis, problematización y mejora de una realidad social determinada.

¹³ España.

También en México se encuentra el trabajo de Cruz, E. (2013),¹⁴ titulado: Sistematización de la práctica educativa de los asesores comunitarios en el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA). Estado de México: hacia una alternativa de formación., México. Aunque se centra en la educación para adultos, este trabajo rescata, además de la función social de la educación, el valor de la sistematización como una metodología de investigación que, desde un enfoque histórico, dialéctico y epistémico, conlleva a los individuos a la reflexión permanente de las propias acciones como miembros de una comunidad educativa y coincide con el nuestro porque atiende al contexto histórico y social para significar y mejorar las prácticas educativas.

La sistematización de prácticas de enseñanza de la lengua

La sistematización como modalidad de investigación surge en el ámbito de la Educación Popular como una posibilidad para reconstruir crítica y reflexivamente las experiencias educativas, con el fin de alcanzar nuevas interpretaciones de una realidad determinada y aportar a la construcción de nuevos conocimientos que la transformen.

Al realizar la búsqueda de los antecedentes, se encontró que la sistematización no es exclusiva de los escenarios educativos ni de la educación popular, pues, recientemente se ha ido adoptado también para el trabajo con jóvenes en educación formal. Dado que la sistematización es la modalidad de investigación por la que se opta para el presente trabajo, se considera relevante abordarla primero de modo general y luego particularizando en la sistematización de prácticas discursivas para acercarse de modo más preciso al objeto de estudio.

Para sistematizar una práctica de enseñanza sobre la literatura como objeto-experiencia estética, es necesario conocer trabajos realizados sobre sistematización de prácticas discursivas,

¹⁴ México.

que enmarcadas en el campo educativo, conlleven a la reflexión ética y crítica de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en la escuela.

El primer trabajo que cabe citar aquí es la serie compilada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo pedagógico (IDEP), 2011,¹⁵ titulado: La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza en el campo del lenguaje. Trabajo que reúne seis experiencias de enseñanza en el campo del lenguaje que han sido sistematizadas y de las cuales aquí se cita una en particular dada su relación directa con el objeto de estudio de nuestra investigación Leer literatura en las aulas de educación media: más allá del placer, pero se revisan otras como la realizada por Ortíz, Hilda, Roa, C., Catalina & Zuluaga, O., Zulma, titulado: Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión. Esta sistematización fue útil para la realización de la nuestra porque presenta una ruta metodológica bien definida y con instrumentos como la historia de vida, que resultan pertinentes tanto para la recolección y análisis de los datos, como para la presentación de los resultados ó productos de la investigación.

Además, analiza y presenta los datos desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, que convoca a la reconstrucción crítica de la práctica de enseñanza en el campo de la lengua y a la transformación de la misma.

Al respecto, en Colombia se pueden referir trabajos como el de Ochoa & Osorio (2011): la escritura en los procesos de sistematización de experiencias educativas,¹⁶ el cual tiene por objeto de estudio el proceso de sistematización y escritura de experiencias significativas en el aula de educación básica y media que realizan los docentes en Colombia, proceso en el que son seleccionadas algunas experiencias sobre las prácticas educativas encaminadas a desarrollar

¹⁵ SED Bogotá.

¹⁶ Bogotá.

procesos efectivos de lectura que se orienta de acuerdo a dos parámetros: experiencias que afectan el currículo y los procesos pedagógicos y, experiencias que pueden gestarse fuera de la escuela.

Este estudio resulta pertinente para nuestra investigación porque se suscribe en el marco de las prácticas discursivas escritas y motiva a la comunidad docente a la sistematización de sus propias experiencias, pero también porque rescata la rigurosidad que requiere cualquier proceso de escritura, aunque nuestro trabajo centra el interés en el proceso de enseñanza de la lectura literaria y no enfatiza en la escritura como tal.

En el trabajo de Ochoa & Osorio, así como en el nuestro, se adopta la sistematización como una oportunidad para repensar las prácticas de enseñanza en el campo de la lengua, identificando sus características, fortalezas y aspectos a mejorar en concordancia con las problemáticas inmediatas del contexto en el que se desarrollan estas prácticas.

El trabajo de Ochoa, dentro de la metodología opta por el estudio de caso, utilizando instrumentos como la entrevista semiestructurada para conocer la experiencia de los estudiantes en su proceso de escritura de la tesis universitaria.

Otro trabajo que se reconoce aquí es el de Osorio R. V, Vargas, A., Arias, C & Pérez, M. (2011). Sistematización: Leer Literatura en las aulas de educación media: Más allá del placer.¹⁷ Se constituye en un referente en la medida en que muestra un detallado proceso de sistematización de una práctica de enseñanza de la literatura, pero desde una perspectiva diferente a la nuestra, quizás enfatizando en otros componentes de la literatura porque mientras nosotras resaltamos el carácter estético, ellos resaltan el nivel formal que requiere la enseñanza de la literatura en la escuela, poniendo de relieve la rigurosidad que conlleva el proceso de

¹⁷ Universidad Javeriana de Bogotá.

formación en literatura. Sin embargo, al igual que el nuestro, este trabajo focaliza su atención en el nivel de educación media y también se interesa por la literatura como objeto de estudio.

Desde nuestra investigación, se asume que en la experiencia literaria el componente estético no excluye el cognitivo, sino que los integra con otras dimensiones que hacen parte de la formación integral de las personas, pues además de las discusiones teóricas, la práctica misma revela que la literatura ha de ser como manifestación artística, una experiencia en la que el sujeto se reconoce, se proyecta, se transforma, pero también conoce, representa y transforma su entorno.

De otra parte, el estudio de Heras, M., S. (2009), Tesis: “realización de historietas de literatura mexicana como medio de aproximación a la literatura juvenil”¹⁸, es una sistematización en la cual se plantea el uso de la historieta como medio de enlace entre el niño o adolescente y la literatura, presentando tres historietas producto de un trabajo realizado por y para jóvenes con el fin de fomentar la lectura y la escritura literaria. Y aunque la concepción estética de la literatura no es eje explícito en el trabajo de (Heras, 2009), la atribución de elementos artísticos a la escritura la hacen pertinente para contrastarla con el nuestro, por ser una sistematización que reúne aspectos metodológicos útiles como referentes para otros docentes interesados en generar alternativas concretas para la enseñanza del lenguaje, desde un enfoque en el que no se privilegie su componente normativo.

Al respecto de la literatura, resalta la preocupación latente de la comunidad académica y pedagógica por mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Se pone en evidencia, la tendencia a concebirla como un recurso para el aprendizaje de otras asignaturas y para la enseñanza de gramática, siendo la evaluación el medio y el fin por el cual se induce a leer y a escribir literatura en la escuela. No obstante, dicha preocupación que se confronta en la práctica,

¹⁸ UNAM, México.

todavía requiere mayor formalización didáctica en el campo de la literatura. Es decir, mayor énfasis y profundidad disciplinar en la formación docente y mayor rigurosidad en la planeación curricular y en el desarrollo sistemático y claramente intencionado de las prácticas de enseñanza de la literatura en la escuela. Por tanto, es necesario trascender el carácter instrumental que se le ha atribuido a la literatura en la escuela, para hacer de ella una experiencia vital en la que se reconozcan las particularidades y generalidades en el uso de la lengua.

En la Investigación: Escribir las Prácticas. Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas.(2013)Pérez, A., M., Roa, C., Villegas, L.. Y Vargas, Á. Universidad Javeriana, Bogotá, tiene por objeto de estudio la sistematización como una modalidad de investigación para promover la reflexión de las prácticas de enseñanza y generar nuevos conocimientos en un campo disciplinar determinado dentro del espectro educativo.

Como los referentes y conceptos más relevantes en este trabajo se pueden citar: la sistematización como investigación que conlleva a tomar la práctica propia o ajena como objeto de análisis; la práctica reflexiva como fuente de conocimiento para transformar las configuraciones didácticas.

La práctica competente se convierte en práctica profesional cuando la solución de problemas instrumentales se basa en el conocimiento sistemático, Enseñar, Investigar y escribir para transformar la práctica. (papel de la escritura). Todo lo anterior abordando autores como Shön, Perrenoud, Litwin y Pérez.

Uno de los principales productos de la investigación de Pérez et al.) es una muestra de la sistematización de la secuencia didáctica: “Los detectives primerinos resuelven un misterio”.

Este estudio coincide con el nuestro porque promueve la reflexión crítica, documentada y sistemática de las prácticas de enseñanza, caracteriza la sistematización como proceso de investigación dentro del campo educativo y, asume la práctica de enseñanza, la investigación y la escritura, como procesos que propician la construcción de saberes científicos y la transformación de realidades.

Sin embargo, aborda la sistematización como un camino posible para sistematizar prácticas educativas, pero no sistematiza de manera rigurosa alguna en particular, ejemplifica los pasos.

1.1 Planteamiento del problema

El Colegio Castilla es una Institución Educativa Distrital ubicada en la carrera 78c N° 8ª 43, localidad 8ª (Kennedy), en el Barrio Castilla. Un sector cada vez más comercial y afectado por la incursión de pandillas y el consumo de sustancias psicoactivas. Como consecuencia de dicha situación, se vienen incrementando los niveles de violencia al interior y en los alrededores del Colegio, problemáticas a las cuales se suma el aumento de familias conformadas por uno ó por ninguno de los padres, por miembros de varias generaciones (tíos, sobrinos, primos, abuelos...), por padres que conviven bajo el conflicto y por aquellos que no participan en la crianza de sus hijos porque dedican la mayor parte de su tiempo a las actividades laborales que les aportan dinero para la manutención.

Dicho contexto complejo, redonda dentro de las relaciones al interior del aula, donde se presentan dificultades en la convivencia diaria como agresiones verbales y físicas, así como manifestaciones de ‘matoneo’ entre niños y niñas. Al respecto, Antelo (2009), sostiene que: “También se enseña para que uno pueda aprender a relacionarse con los demás (...) y la

enseñanza sólo puede aprenderse en la práctica” (p. 27 y 111). De ahí que la enseñanza implique más que la transmisión de saberes y que la escuela cobre una función de transformación personal y social de los individuos.

En el nivel de secundaria, además de estas formas de violencia, un buen número de estudiantes muestra desidia por las actividades escolares, lo cual puede estar asociado a diferentes variables como clases en las que el docente se limita a exposición de elementos teóricos y a prácticas en las que la evaluación se asume como un dispositivo de control y sanción, con la que se espera la reproducción de un saber transmitido de manera pasiva y poco crítica. “Los estudios en torno a las prácticas nos muestran, en primer lugar, su escasa relación con los saberes pedagógicos y didácticos” (Litwin, 2008, p.32). Para algunos docentes es suficiente el saber disciplinar para enseñar, despreocupados de todo el proceso de configuración didáctica que trasciende los contenidos y permea el aprendizaje.

No obstante, también cabe la reflexión didáctica sobre las múltiples dimensiones que tiene la práctica de enseñanza, de modo que esta no se limite a la experiencia sin fundamento teórico, sino que se soporte en el para construir su saber social, político, histórico y cultural.

Las prácticas de enseñanza en el área de lengua castellana no difieren mucho de esta tendencia, en la que los docentes no logran articular su saber teórico con su experiencia para promover la construcción de significado en torno al aprendizaje de la lengua. En el caso particular de la literatura, ésta se asume como el medio a través del cual se enseña gramática, se refuerza ortografía y se enfatiza en la teoría literaria, sin un interés explícito por el sentido que la literatura pueda adquirir en la vida personal y social de los estudiantes. Según Colomer (2005): “Los estudios sobre la relación entre adolescentes y lectura literaria han dado resultados sistemáticamente situados por debajo del proyecto social de alfabetización” (p. 13). Quizás, los

jóvenes no hallan sentido al encuentro con la literatura porque las prácticas de enseñanza en torno a ella, distan de ser experiencias vitales, que les convoquen a pensarse y a pensar el mundo, o les permitan el encuentro con otros individuos y con otras realidades.

Derivado de lo anterior, se manifiesta en los estudiantes cierta apatía por la lectura y la escritura de la literatura, pues éstas aparecen como actividades que no despiertan su interés por no encontrarlas útiles para la vida diaria más allá del cumplimiento de una tarea escolar. En consecuencia, la relación de los estudiantes con la literatura no trasciende el ámbito prescriptivo y el lugar que ella ocupa en la vida no es principal, sino más bien subordinado a la enseñanza de otras áreas como historia, ética y valores. Entonces en la escuela la literatura adopta un carácter instrumental que desconoce la posibilidad de generar experiencias vitales en los estudiantes.

Desde Colomer (2005):

El texto literario ostenta la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla, puesto que, al verbalizarla, configura un espacio específico en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura. (p.23).

El panorama anterior, pone de relieve la coexistencia en la escuela de problemáticas diversas, que convocan a la reflexión respecto a la necesidad de las prácticas pedagógicas que trasciendan la mera transmisión de saberes, y se vinculen efectivamente con el aprendizaje, particularmente respecto a la escritura y la lectura de literatura como prácticas discursivas, entendido como construcción, reconstrucción y transformación de identidades y realidades. Litwin (2008) expresa que: “el mundo conocido se nos vuelve desconocido y reaprendemos nuestro mundo mirándolo y entendiéndolo de una manera diferente” (p. 30).

No obstante lo anterior, sería impreciso afirmar que dicho panorama representa de manera total y homogénea la realidad de las prácticas de enseñanza de la literatura. A pesar de la tendencia discutida anteriormente, en el colegio Castilla se encuentra la propuesta del profesor

Fernando Galán, quien está convencido que desde la escuela, y especialmente desde la enseñanza del lenguaje y la literatura, se puede gestar una transformación social a través del trabajo con los jóvenes. Se trata de un hombre apasionado por las artes, quien, particularmente en el teatro encontró un espacio para la enseñanza del lenguaje, generando espacios para el encuentro de subjetividades desde diversas manifestaciones artísticas, en las que el lenguaje es medio y propósito de una experiencia de vida.

En esta propuesta, alrededor del teatro se realizan una serie de actividades que en conjunto constituyen un megaproyecto en el que se abordan la enseñanza y el aprendizaje de diversos aspectos del lenguaje como la expresión oral, la escritura y la lectura de literatura. Este megaproyecto denominado “Teatro por la vida y para la vida” contempla diversos proyectos como el montaje y ejecución de obras de teatro, espectáculo circense, clown, participación en la emisora escolar, uso de medios audiovisuales a través de los cuales se impulsa y difunde el proyecto, desarrollo de recreos culturales, y lectura de obras literarias para la posterior adaptación de las mismas, por parte de los estudiantes de grado 11° para los niños de primaria.

Al conocer toda la propuesta se reconoció que el componente en torno a la enseñanza de la lengua, que contaba con menor nivel de formalización y reconocimiento por parte del docente y de otras personas dentro y fuera del colegio, era el de la lectura y escritura de adaptaciones de obras literarias y se optó por la enseñanza de la literatura de una manera alternativa como la propone el profesor Fernando Galán por lo que un proceso de sistematización en conjunto (docente gestor, investigadoras y asesora), podría aportar a la reconfiguración de las prácticas de enseñanza de la literatura, además de fomentar el trabajo colaborativo en la comunidad académica.

También resalta aquí el impacto que tiene en los estudiantes tanto de primaria como de secundaria, el trabajo realizado desde el teatro, por y para la literatura como una experiencia vital que fomenta el encuentro de voces, haciendo del lenguaje una herramienta para la creación y recreación de universos posibles, donde la relación de los estudiantes está mediada por el respeto, la tolerancia y la responsabilidad.

Interesó especialmente la enseñanza de la literatura por representar un desafío en la práctica de las docentes investigadoras, que quizás pueda ser común a otros docentes, a quienes también les preocupe la apatía de los niños y niñas la lectura y el carácter instrumental que se da a la literatura en la escuela, así como la escasez de prácticas de enseñanza que aporten a la sensibilización literaria y al goce estético de los textos sin pretensiones exclusivamente evaluativas. Pues si bien es cierto que la evaluación es un proceso fundamental en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es necesario replantear su sentido, funciones y estructuras de modo que correspondan a la formación de sujetos críticos, reflexivos y democráticos.

A lo anterior, se suma el hecho de que la literatura sea referida desde la teoría como un tema sujeto a reflexión y mejora en el campo escolar, en tanto se expone que en la escuela, la literatura es sólo un objeto de conocimiento positivo que da cuenta de un saber más no de un sentir literario. “No se trata de “saber: se trata de frecuentar y de amar”. (Colomer, 2005, p.47). En consecuencia se puede afirmar que no es lo mismo saber de literatura que sentir, vivir la literatura, pues solamente cuando el individuo la asume como parte de su vida, es que ella cobra sentido.

Es así que la enseñanza de la literatura como experiencia estética se ha definido como el objeto de estudio para la presente investigación, buscando reconocer las posibilidades que desde

el teatro pueden potenciarse para enseñar y aprender literatura en la escuela, de esta manera surge el interés de las investigadoras en esta práctica de enseñanza y se opta por sistematizarla.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características fundamentales de la práctica de enseñanza del profesor Fernando Galán con los estudiantes de grado 11° del Colegio Castilla I.E.D. que promueven el aprendizaje de la literatura como experiencia estética?

1.3 Objetivos

Objetivo general:

Sistematizar la práctica de enseñanza de la literatura del profesor Fernando Galán, como un elemento fundamental dentro del proyecto “El teatro por la vida y para la vida”.

Objetivos específicos

- Reconstruir críticamente la práctica de enseñanza de la literatura del profesor Fernando Galán, desde la perspectiva de la lectura de literatura como experiencia estética.
- Identificar los rasgos más destacados de esta práctica de enseñanza y desde allí aportar al campo de la didáctica de la literatura.
- Incidir en la cualificación de la práctica de enseñanza del profesor Galán, a través de un proceso colaborativo de reflexión y análisis crítico de la misma.

1.4 Justificación

La decisión de realizar una investigación sobre una práctica de enseñanza en el campo de la literatura, reside por el interés de las investigadoras de reconocer el quehacer docente desde una perspectiva más allá de las funciones y acciones que los maestros deben cumplir dentro de un aula de clases, reconociendo la importancia de repensar las dinámicas sobre la práctica: las relaciones, los procesos y las acciones que hacen parte de la cotidianidad en las aulas de clases, con el fin problematizar y re significar la práctica desde una perspectiva crítica que conduzca al mejoramiento y enriquecimiento de la misma.

Para ello, se ha optado por la sistematización como investigación, pues ésta se fundamenta en el análisis e interpretación que se hace a partir de la experiencia y la práctica educativa. Así mismo, la sistematización permite un acercamiento crítico, que sustenta el presente trabajo y lo orienta no sólo hacia la descripción y reconstrucción de la práctica que se está estudiando, sino también lo conduce hacia una comprensión profunda de los elementos y aspectos que la caracterizan, constituyendo un aporte importante para la producción de nuevos conocimientos, pues mediante el análisis riguroso, se confronta el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran.

Por lo tanto, el presente trabajo investigativo es pertinente, ya que enfatiza en la necesidad de ese ejercicio reflexivo que permita un análisis crítico del desarrollo de la práctica docente en la enseñanza del lenguaje, no sólo para llegar a comprender las dinámicas y los acontecimientos que se destacan dentro de ella, sino también para la producción de alternativas que generen cambios y permitan construir nuevos significados y sentidos sobre lo que se enseña.

Dentro de esta investigación, la reflexión sobre la práctica es contemplada como un proceso integral que permite más que la medición de resultados, profundizar en las formas en

que el docente enseña a los estudiantes y las formas como ellos interrelacionan el conocimiento en los diferentes ámbitos de su cotidianidad. Pues, por medio de la reflexión sobre el quehacer, se posibilita dominar, conocer e integrar otros campos del conocimiento.

Lo anterior alienta al docente a pensar constantemente en el qué, el para qué y el cómo se enseña, reconociendo sus propias debilidades y fortalezas para emprender acciones que conduzcan a replantear lo que se está enseñando, no sólo para lograr empoderamiento de su propia práctica, sino también para descubrir nuevas realidades que contribuyen al elemento emancipador de la educación.

Además, esta sistematización es importante ya que promueve el trabajo colaborativo entre los agentes involucrados en el proceso de investigación, en este caso, las investigadoras, el docente gestor de la práctica y la tutora, quienes a través de la reconstrucción crítica, el análisis y la discusión académica, participan activamente en un proceso dialógico para la construcción de nuevos conocimientos originados en la práctica, desde una perspectiva social y transformadora.

Por otra parte, esta investigación aporta a la reflexión sobre el papel que desempeña la literatura en la escuela, pues de acuerdo con Bombini (2005), la complejidad y las problemáticas que existen en torno al tema, generan una diversidad de cuestionamientos que requieren de un análisis profundo que permitan concebir la literatura más allá de la rigidez en la que está enmarcada, y por las concepciones que la relegan a un simple instrumento con el cual se enseña historia y gramática.

De esta manera, el estudio que aquí se presenta, permite repensar los procesos que se establecen a la hora de enseñar literatura, retomando fundamentos teóricos que abren la posibilidad de reinventar y concebir la enseñanza y el aprendizaje de la literatura desde la aprehensión y experiencia de la misma, que despierta otras dinámicas diferentes a las

establecidas por los sistemas educativos, dinámicas que fomenta la interacción entre los textos y los lectores de una manera más sensible, más humana; donde la creatividad y la imaginación son elementos fundamentales para alcanzar el gusto y el disfrute de las obras literarias.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La Didáctica como práctica social

Litwin (1997) sostiene que la Didáctica es una ciencia social que está configurada por un conjunto de saberes, relaciones y situaciones que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al respecto, Alicia W. De Camilloni (1994), (citada por Litwin 1997 p.43), afirma que “la Didáctica podría considerarse una ciencia social, en tanto ya cuenta con suficientes condiciones de validación y justificación de los conocimientos desterrando el carácter artesanal con el que se desarrolló durante siglos”. Es decir, que las circunstancias que enmarcan los procesos de enseñar y de aprender hacen que la didáctica trascienda el plano técnico instrumental, se apoye en diversas disciplinas como la psicología, la pedagogía, la sociología, para constituirse como una ciencia cuyo objeto de estudio son las prácticas de enseñanza, que pueden redundar en el aprendizaje.

De este modo puede asumirse la enseñanza como una práctica política, ética, social, cultural, contextualizada y situada en la que se abordan objetos de enseñanza asociados a propósitos políticos de formación no ahistórica ni atemporal, que ponen en juego un conjunto de valores y quien enseña tiene como primer fin transformar a quien enseña. Al respecto, Alliaud, A. & Antelo, E. (2009) exponen:

Entendemos la enseñanza como el acto complejo de transmitir de manera intencional, metódica y sistemática fragmentos de mundo a las nuevas generaciones, y consideramos que es posible contribuir al diseño de una pedagogía de la formación docente, colocando a la enseñanza y al oficio, en el centro de la reflexión. (p. 96)

Asimismo, la enseñanza es una práctica que reconoce al docente y al estudiante en un contexto determinado, estableciendo entre ellos una relación no sólo de tipo cognitivo, sino ético,

político, cultural y social que no garantiza el aprendizaje, pero que siempre busca la transformación del sujeto.

En cuanto al aprendizaje puede decirse que es un proceso de participación, apropiación y transformación que lleva tiempo, no se sincroniza con los procesos de enseñanza, sino es más bien, un efecto secundario a ésta. “En cualquier caso, la valoración de un saber orienta las representaciones en los sujetos” (Zambrano, 200, p.38). Cada persona opta por aprender lo que desea y requiere de acuerdo a sus intereses, necesidades, metas y condiciones de vida y adapta dicho saber a las diferentes situaciones que se le presentan.

Dado que la Didáctica propicia situaciones experimentales para la reflexión de las prácticas sociales y se consolida en una práctica situada y contextualizada, es preciso analizar las acciones, interacciones y situaciones que conllevan al proceso de enseñanza y al de aprendizaje.

Para hablar de las situaciones cabe citar el concepto de transposición Didáctica expuesto por Chevallard (citado por Zambrano, 2005), quien refiere que no todo cuanto se enseña, es equivalente a todo cuanto hay para enseñar: “Saber científico-saber objeto de enseñanza-saber enseñado” integraría las bases conceptuales del acto de transposición didáctica” (Zambrano, 2005, p.50). Esto ocurre en virtud de los conocimientos, creencias, valores, limitaciones, que enmarcan la acción del docente en el rol de la enseñanza y en relación con los saberes, intereses, capacidades y condiciones particulares de quien aprende. Se vislumbra aquí la triada interdependiente conformada por docente, estudiante y saber. Entonces, como transposición Didáctica puede referirse el trabajo mediante el cual un objeto del saber a enseñar es transformado en un objeto de enseñanza.

Lo anterior conlleva a pensar en la Didáctica como un campo de reflexión al respecto de las relaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Relaciones en las que cabe reconocer

los roles del docente y del estudiante para constituirse en agentes en la enseñanza y ó del el aprendizaje.

Puede mencionarse aquí el término de Contrato Didáctico, desarrollado por Brousseau (Citado por Zambrano, 2005), quien expone que se trata de la adopción de roles dentro del proceso de enseñanza, donde de manera tácita se establecen diferentes parámetros, relaciones y jerarquías para lograr el aprendizaje de acuerdo a una intención de enseñar y a un interés de aprender. El contrato didáctico aparecerá como un campo de análisis de las situaciones referidas a las complejas relaciones que mantienen los sujetos con el saber sus representaciones y actitudes” (Zambrano, 2005, p. 54).

Conviene en este punto, recordar que si bien el objeto de estudio fundamental de la didáctica son las prácticas de enseñanza, se reconoce que éstas tienen lugar con el propósito de posibilitar el aprendizaje. En este sentido, se asume que aunque no existe una relación causal entre el enseñar y el aprender, ambos procesos son centrales dentro de la investigación didáctica.

Por lo tanto, la didáctica como ciencia social se interesa por la enseñanza, pero al ser ésta un proceso que involucra saberes teórico-prácticos y estar inscrita en un contexto y tiempo determinados, la didáctica se interesa también de la comunicación en el aula, de la construcción colectiva de conocimiento, del pensamiento de los profesores, de los aprendizajes mientras enseñan, de la estructuración particular de su campo, según su visión, experiencias, fortalezas y limitaciones.

Debido a esto, es necesario considerar los elementos que configuran la didáctica dentro de un complejo sistema de acciones e interacciones entre docente, estudiante y saber. Es decir, pensar en aquellas situaciones que enmarcan la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, la

relación discursiva entre la ideología y el currículo, pues el docente determina sus prácticas y los saberes que enseña, a partir de sus creencias, valores e ideales.

También puede referirse la contradicción permanente entre el estilo de enseñanza y los contenidos mismos y los dominios teóricos y prácticos que evidencia el docente, los cuales además de estructurar el saber, favorecen la situación de aprendizaje. “Más que la preparación anticipada de la clase, sorprende el nivel de erudición del docente, dado por la multiplicidad de enfoques que sostiene y la variedad de ejemplos diferentes que propone, así como la recuperación constante y no lineal del tema central de la clase” (Litwin, 1997, p. 118).

Por eso, puede decirse que las prácticas de enseñanza están determinadas por las multiplicidad de saberes, sentires y papeles que juega el docente dentro y fuera del aula, por la reconstrucción narrativa que le permita distinguir sin desvincular por completo las dimensiones ética, política, cultural y social que orientan y caracterizan su acción pedagógica.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Litwin, la presente investigación asume las configuraciones didácticas como el sistema de acciones, interacciones, contextos y saberes tanto generales como específicos que enmarcan el proceso de enseñanza, desde una perspectiva teórico práctica, para darle un nuevo análisis a la didáctica como ciencia histórica y social. Para ello es necesario pensar en las tres dimensiones del saber: una primera donde se ubica el saber general o erudito, que encierra múltiples saberes, una segunda donde está el saber seleccionado para ser enseñado, es decir un saber propio del campo disciplinar y una tercera dimensión del saber que se enseña o saber contextualizado y materializado de acuerdo a una situación didáctica particular, es en este último donde aterriza el proceso de selección y concreción de los demás. (Litwin, 1997) Lo cual reitera la importancia del triángulo didáctico en la enseñanza.

2.2 Didáctica de la Lengua

El ser humano conoce, representa, interpreta y transforma su vida valiéndose del lenguaje como facultad tanto innata como social cultural para la construcción de significado, dada a través de los signos, que se organizan en sistemas verbales y no verbales.

A través del lenguaje se construye la lengua como un sistema de signos para el uso del mismo, proceso dado en las prácticas sociales, configurándose en las acciones y las relaciones entre las personas y con su entorno.

Cuando se habla del componente verbal del lenguaje, se refiere la Lengua que es un sistema de signos orales ó escritos, construido a través del lenguaje. Es decir, que la Lengua abarca la parte verbal del lenguaje, que le interesa a la lingüística.

En el campo de la Didáctica de la Lengua, el objeto fundamental de reflexión son las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la misma. Es decir, el proceso llevado a cabo para enseñar y aprender la Lengua.

Se trata de estudiar no la Lengua como tal, sino más bien el entramado de acciones e interacciones que configuran el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma, buscando más allá de su descripción, su comprensión, análisis y reflexión crítica. En relación, Cicurel 1988 (citado por Camps, 1993) sostiene: “Puede decirse que el objeto de estudio de la didáctica de la Lengua es, pues, el espacio de interacción entre prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje de una materia específica que es la Lengua” (p.13). Para lo cual es pertinente atender a las situaciones escolares en las que se enseña y se aprende la Lengua.

Además de ser instrumento de desarrollo intelectual, la Lengua es objeto de aprendizaje. Es decir, que tiene doble naturaleza al igual que el lenguaje, porque funciona como medio y como fin de aprendizaje y de enseñanza.

En consecuencia, la Didáctica de la Lengua aborda las prácticas de enseñanza, para confrontar algún problema en el proceso llevado a cabo para enseñar y aprender la Lengua en la escuela. “En este caso, la investigación se orienta al análisis del problema y a la elaboración de propuestas que, a modo de hipótesis, se ponen en práctica para resolverlo” (Camps, A., 1993, p. 215). Contrasta la teoría y la práctica para producir nuevas ideas en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua en el ámbito escolar.

Por tanto, la didáctica de la Lengua requiere particularizarse entre las demás disciplinas, entre las demás didácticas, aunque comparta con ellas algunos intereses. Sin embargo, gracias a esas relaciones con diversas disciplinas se dimensiona y complejiza el arte de enseñar y aprender la Lengua, ya que cada una aporta desde su campo para atribuirle un carácter cada vez más integral, menos limitado para favorecer los procesos escolares de aprender y enseñar.

Aún así, se presenta:

La dificultad primera con que se encuentra la Didáctica de la Lengua, es, pues, la delimitación de su propio espacio, de forma que no se defina simplemente como una amalgama de distintas disciplinas y metodologías de investigación y de forma que no se limite a la simple aplicación de una algunas de dichas disciplinas. (Camps, A., 1993, p. 210).

Por eso, (Camps, A., 1993) considera que la Didáctica de la Lengua requiere mayor especificidad en su campo de acción, acorde a su objeto de estudio, de modo que no continúe asumida como parte de la pedagogía, como aplicación de saberes lingüísticos reconocidos, como aplicación de las investigaciones en psicología, sino que tenga un espacio disciplinar particular.

2.3 Enseñanza de la literatura

Al remitirse al origen etimológico de la palabra literatura, se encuentra que proviene del latín “Littera” que hace referencia a letra o escrito, y que según Aristóteles es el arte de escribir, donde la creatividad de la palabra se materializa en la lengua escrita. Es decir que la literatura siempre requiere a la escritura, aunque no todo lo que se escribe o se lee pueda concebirse como literatura.

Así como la escritura es uno de los medios de registro más permanentes para expresar pensamientos y sentimientos, la literatura, trasciende la existencia individual del sujeto y proyecta la vida interior en el ámbito social, estético y político, rompiendo con las barreras del tiempo y del espacio. Por lo tanto se convierte en uno de los medios para materializar la realidad, construir pensamientos, nuevas visiones y concepciones, para expresar la libertad esencial del individuo, para contrastar sus ideas, reconocerse como parte de esa estructura entreverada a la que llamamos sociedad y que a través de la literatura como construcción individual y social va dejando huellas de los mundos concebidos y recorridos por diversas generaciones. Bajo este contexto, García & Hernández (2004) en su libro *Crítica literaria*, plantean:

La actividad artística de la literatura es uno de los testimonios o campos de la experiencia más profundos, complejos y refinados sobre la naturaleza y el comportamiento individual y colectivo del ser humano. Puesto que no sólo refiere a aspectos de comportamiento y la experiencia de los hombres [...] sino que, al mismo tiempo, ilustra sobre modos de la actividad imaginativa, sentimental y expresiva [...] La literatura tiene por tanto un doble espacio donde ejercer su actividad de (mimesis) referenciadora y simbólica: el mundo por explorar, objeto exterior de la experiencia, contemplado como universo de lo otro, alteridad, y lo que se percibe como lo propio e íntimo de nuestro yo, identidad. (García Berrio & Hernández Fernández, 2004, p. 56)

Se trata de una doble posibilidad de actividad humana la que permite la literatura al individuo: la real que lo lleva a reconocerse a sí mismo ya sea desde su mundo interior o desde la interrelación con otros individuos y con su entorno, y la imaginaria en la que transgrede, recrea

ese mundo real para transformar su experiencia de vida; y es quizás la escritura un sistema de representación gráfica de la lengua utilizado por la literatura para plasmar dicha experiencia, para grabarla de modo indeleble en la historia de las sociedades.

Hablar de literatura puede remitir a una forma de expresar, aprender y enseñar el lenguaje, pero también a esa parte estética y sentida del mismo. Es decir, la literatura puede ser a su vez, un recurso para abordar y potenciar el lenguaje y/o una experiencia de lenguaje.

Leer y escribir son actividades de la literatura, las cuales ayudan a que el individuo se apropie del lenguaje, reconociendo sus múltiples dimensiones y usos, donde hace uso de él como un instrumento para conocer, comprender e intervenir su mundo individual y social.

Pero a su vez la literatura posibilita la íntima comunión del sujeto con el texto, sentirlo suyo y sentirse parte de él, contemplarlo desde su propia condición y situación, encontrarse a sí mismo y con otros, recordar, disfrutar... más allá de lo prescrito, liberándose de estructuras gramaticales, para agregar sus propios matices a lo que lee o escribe.

Para precisar sobre el concepto de literatura no se atiende sólo a su carácter novelístico o "imaginario", sino también a su empleo característico de la lengua, como afirma Eagleton (1998), citando a Bourdieu y a Sartre. Al respecto, Jakobson dice que la literatura consiste en una forma de escribir en la cual se violenta organizadamente el lenguaje ordinario. La literatura es quien lo transforma e intensifica, alejándose sistemáticamente de la forma en que se habla en la vida diaria.

Entonces, no hay una única y absoluta manera de relación con esta manifestación particular de lenguaje llamada literatura, por lo que en este estudio, la definición de ella enfatiza más en la forma en que el individuo decide acercarse al texto, que en la naturaleza misma del escrito. Si bien es cierto que la literatura convoca a un uso especial del lenguaje en tanto que refleja un

discurso y estilo propio, también es cierto que la literatura trasciende las prescripciones del lenguaje. "Puede sugerirse que la literatura es una forma de escribir altamente estimada pero no objetiva, eterna e inmutable y cualquier texto puede leerse sin afán pragmático" (Eagleton, 1998, p. 23).

Esta investigación asume la literatura desde una perspectiva ética-estética, donde se atribuye la importancia a la relación íntima que los individuos pueden establecer con ella y con otro, sin desconocer su carácter formal ni querer sobreestimar cualquier expresión coloquial al punto de elevarla dentro del campo literario, donde se exalta el componente estético inherente en la literatura.

De esta manera, lo estético tiene que ver con lo artístico, con la relación íntima entre una persona y una obra, donde se pasa de la contemplación a la creación y recreación de mundos posibles. Aquí es posible el encuentro de subjetividades para la emancipación del hombre desde sus capacidades, pensamientos, sentimientos, sueños y limitaciones.

En este orden de ideas, para acercarse al objeto de esta investigación, se abordará la literatura bajo las siguientes perspectivas que se consideran pertinentes: en primer lugar la literatura en su relación con la cultura y la sociedad, en segundo lugar la enseñanza de la literatura en la escuela, en tercer lugar la literatura: recepción y experiencia estética y por último la comunión entre lo estético y lo cognitivo de la literatura.

2.3.1 Literatura, cultura y sociedad.

La literatura se concibe desde una mirada social y cultural, resalta su función comunicativa en la producción y reproducción de identidades e imaginarios, representados de acuerdo al pensamiento y sentimiento de un colectivo en un momento histórico particular. Sin embargo, desde este trabajo, la literatura más que reflejo de una realidad determinada, le atribuye la virtud

de transformarla, permitiendo que las voces de todos tengan eco y se encuentren para construir nuevos saberes.

De este modo es posible materializarla dentro de un contexto escolar, social y cultural; donde se invita a redescubrirla desde su poder revolucionario, transformador, productor de nuevos sentidos, así se da la creación de nuevos mundos posibles.

La literatura retrata las diversas miradas humanas en el devenir de su historia y otras aún impensadas, muestra cómo esa revolución cultural ha dado paso a la reinterpretación de sentidos de la existencia humana en un mundo limitado, que ya estaba diseñado de antemano por la tradición cultural.

Al respecto, Bajtín dice que la sociedad tiene voz a través de sus discursos, que es la cultura el escenario que favorece la construcción de sentido del ser humano y que la palabra es mediadora entre los sujetos y la cultura: "Todas las palabras tienen el aroma de una profesión, de un género, de una corriente, de un partido, de una cierta obra, de una persona, de una generación, de una edad, de un día, de una hora. (Bajtín, 1989, p. 106-111)

De ahí que la lectura y la escritura, como parte de la literatura, se contemplan como actos dialógicos, éticos, estéticos, culturales y sociales.

2.3.2 La enseñanza de la literatura en la escuela.

Al retomar miradas como las de Colomer quien plantea la importancia de la literatura como representación del mundo de la experiencia, nos lleva a entender su enseñanza como el espacio ideal para la creación de sentidos y significados que llegan a configurar un discurso basado en la experiencia social que construye subjetividades, metalenguajes y generan nuevas interpretaciones de la realidad (Colomer, 2001). Esto implica superar la mirada técnica, teórica y práctica con la que la literatura lamentablemente ha sido vista en los espacios de enseñanza; para repensarla desde una perspectiva más compleja y amplia, donde se dinamicen las visiones de

los estudiantes y se amplíe el espectro de sus posibilidades de reinterpretación a partir de su entorno, social y cultural.

En este sentido, el aprendizaje de la literatura no se da simplemente por la adquisición de conocimientos, hace falta un componente que involucre su valor estético, social y cultural mediante el cual el estudiante resignifique los textos literarios, propósito que se logra cuando se concibe la lectura de la obra literaria como una práctica social trascendental a nivel individual y social.

Es necesario analizar el papel que la literatura ha ocupado en el contexto escolar, asimismo, conocer las concepciones y dimensiones pedagógicas que se han configurado en torno a su relación con los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna y la forma en que ésta es enseñada. Para ello es necesario realizar una exploración a través de algunos planteamientos teóricos sobre el tema, con el fin de comprender y reflexionar acerca de la importancia de la enseñanza de la literatura en la escuela, teniendo en cuenta que, como afirma Colomer (2005) "En cuanto a la literatura en la escuela: 'no se trata de saber': se trata de frecuentar y de amar" (p. 13). Entonces la escuela debe ser aquél espacio ampliamente facultado para incitar y promover de manera intencionada, organizada y sentida la lectura literaria por medio de la generación de experiencias individuales y grupales que empoderen a los niños y niñas en su proceso de lectura y escritura, trascendiendo y expandiendo sus saberes y sentires hasta otros contextos de su vida.

En el aprendizaje de la lengua, la literatura se ha asumido como una función exclusiva del área de Lengua de Castellana y pocas veces ha sido relacionada con las demás áreas. "Durante siglos la literatura ejerció un papel preponderante como eje vertebral de la enseñanza lingüística, la formación moral, la conciencia de una cultura con raíces clásicas grecolatinas y, desde el siglo

XIX, de aglutinante de cada colectividad nacional" (Colomer, 2005, p. 15). Es así, como en la escuela leer literatura es una estrategia para conocer hechos históricos, aprender valores éticos y morales, conocer el acervo cultural de la lengua, ejercitar las normas gramaticales de su uso. Todo lo cual hace que la relación del individuo con la literatura no genere intención ni creación propia.

En la enseñanza cotidiana de la literatura, han predominado la imposición de lecturas, la memorización de hechos históricos, la elaboración de trabajos que sintetizan aspectos puntuales sobre los textos literarios para evidenciar si el estudiante ha leído o no; lo cual genera una gran controversia frente a la forma de cómo se está imaginando la literatura y su objetivo en el aprendizaje. Sobre este panorama Bombini (2009) considera que: “los saberes escolares con relación al aprendizaje de la literatura están permanentemente en una inminente pérdida de sentido, [...] por sus amplias posibilidades de mecanizarse y convertirse en un ritual desatinado” (p.43). Es decir, que en cuanto a la literatura, la escuela no permite a los estudiantes la comprensión o la significación de sus aprendizajes ni mucho menos la construcción social y cultural de conocimiento. Leen y escriben como parte de una tarea escolar sujeta a la evaluación, al análisis riguroso y dirigido hacia un interés ajeno a ellos y no lo hacen para contar o crear su propia historia, ni para contemplar la estética inmersa en el inconmensurable universo del lenguaje.

Esto ocurre a causa de diversas situaciones. Por ejemplo, porque se creó que la escuela es antes que otra cosa, un lugar para aprender, con tendencia a reducir el conocimiento a su carácter positivo el cual la literatura desborda.

Y es que en ese continuo proceso de enseñanza muchas de las lecturas que sugiere la escuela hacen parte de los contenidos planteados para el desarrollo funcional de las clases,

donde se deja de lado, las lecturas que permiten descubrir el encanto de nuevos mundos posibles, infinitos y dinámicos que se salen de la mirada tradicional del currículo escolar, al respecto dice Colomer: "Y es que enseñar a leer y escribir textos 'funcionales' ha continuado pareciendo un contenido más adecuado para el éxito académico y para la vida cotidiana en las modernas sociedades alfabetizadas" (Colomer, 2005 pp. 45). Quizás por eso el currículo suele diseñarse para enseñar y aprender la mayor cantidad de conocimientos que de manera explícita, tangible e inmediata resulten ser los más útiles a los niños y niñas en su vida cotidiana y productiva, suponiendo que el componente estético de la literatura no aporta para mejorar los procesos académicos de los estudiantes que son la mayor preocupación de la escuela contemporánea. Y quizás dicha suposición tenga que ver con el desconocimiento de la posibilidad de la literatura como elemento lingüístico incitador de experiencias y motivador de aprendizajes desde y para sí misma, ya que también tiene un sustento disciplinar que lo soporta.

Revisando los lineamientos curriculares oficiales (MEN), se plantean desde allí algunas ideas básicas que sirven de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular dentro de los procesos de enseñanza de la literatura. El Ministerio de Educación Nacional (1998) plantea el papel de la literatura como uno de tres ejes fundamentales a partir de los cuales se deben elaborar los indicadores de logros curriculares que buscan fortalecer al estudiante en las competencias, capacidades y habilidades en el campo del lenguaje: "eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura" (p.30). Pero hay varias cosas que pueden pensarse: la coherencia entre dichos lineamientos y las prácticas escolares en literatura, si es suficiente contemplar la literatura solamente desde su posibilidad estética y cultural, la poca asertividad en la selección de textos literarios y los demás aspectos que atañen a la intervención didáctica del docente.

Vista así y con el fin de que corresponda con las pretensiones de los lineamientos curriculares:

La literatura, debe ser planteada en su estudio dentro de las aulas de clase como: representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético; como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes; como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras (MEN, 1998, p. 51).

Aunque desde los lineamientos la literatura está contemplada como un componente del lenguaje altamente estético e independiente, en las prácticas escolares sólo adquiere relevancia dentro del área como herramienta para abordar o mejorar aspectos como la gramática, la ortografía, la producción e interpretación textual... y fuera del área se reduce a la excusa para aprender ética, historia u otras asignaturas.

Dichos lineamientos proponen que desde estas tres dimensiones se puede profundizar en el estudio de la literatura, para explorar lo estético; asumiendo la literatura como un arte; la historiografía y la sociología, que se pueden tomar como la contextualización y el sentido de un determinado entorno social; y la parte de construcción de signos para acercar al estudiante a la lectura y al análisis literario. Las prácticas escolares actuales, no son acordes con lo propuesto en los lineamientos, entonces se hace necesario adecuarlas para poder forjar con los estudiantes un verdadero proceso de formación de lectores y escritores literarios en la escuela.

Al respecto Colomer afirma:

Aunque la formación del lector literario como justificación de la tarea educativa se integra en la mayoría de las reflexiones y los programas curriculares aparecidos recientemente, el traslado de estos principios a la escuela y su desarrollo coherente a través de prácticas innovadoras, se reducen a un simple campo nominal o se interponen objetivos y prácticas propios de modelos educativos que no siempre resultan compatibles. (Colomer, 2005, p. 25)

Según lo anterior la escuela no ha implementado de una manera adecuada estas ideas en el currículo que se diseña para la enseñanza de literatura en diferentes contextos. Las prácticas

pedagógicas que se desarrollan para la enseñanza de la literatura en la escuela, en su gran mayoría, aún están enmarcadas bajo una mirada tradicionalista, que se resiste a superar el paradigma más allá de lo cognitivo y lo instrumental y hacer el puente entre una literatura que sea comprendida como una creación artística que lleve a descubrir y vincular nuevas identidades individuales y colectivas.

La escuela debe repensar el papel que cumple la literatura, a partir de una percepción transformadora, que a través de los elementos estéticos y culturales propios los estudiantes se logren adquirir unas competencias literarias (leer y escribir para comprender y comunicar) y las competencias estéticas (contemplar, apreciar, crear y recrear). Dichas competencias son básicas para aprender y alcanzar un nivel que permita a los estudiantes gozar del aporte estético que genera el visualizar la literatura más allá de una función netamente formadora. Al respecto Cassanny (2002) afirma que “La adquisición de una competencia literaria no está condicionada únicamente por la adquisición de conocimientos, sino también por el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen” (p. 488)

De esta forma se considera que el currículo es un elemento determinante para que los estudiantes junto con sus maestros construyan su propio sentido de lo que es la literatura, más allá de las teorías y del análisis riguroso de los textos, lo cual es parte del proceso de formalización del lenguaje, pero no elemento único para la relación estética con los textos literarios. Pensar la literatura y la importancia que ésta tiene dentro de los procesos de aprendizaje no sólo desde la lengua materna, permite generar nuevas y mejores concepciones de las prácticas docentes como de los intereses y aprendizajes de los estudiantes.

Existen, además, algunas formas de aproximar las obras clásica a los alumnos, poco ortodoxas pero muy adecuadas para los niveles iniciales o para los alumnos más interesados en otras materias (...) Así, podemos ofrecer a nuestros alumnos versiones de obras literarias en cómic, poemas recitados o cantados, versiones actualizadas de textos o adaptaciones cinematográficas. Otra manera de establecer un contacto directo con los clásicos es asistir a

obras de teatro (...) Tanto las obras clásicas como las actuales son un buen motivo no solamente para que los alumnos entre en contacto directo con una obra literaria, sino para configurar progresivamente su personalidad hacia la participación activa en la vida cultural. (Cassany, 2002, p.492).

Dentro del documento de los lineamientos curriculares para la enseñanza del área de Lengua Castellana se contempla la literatura como parte del lenguaje, el cual tiene por lo menos seis grandes funciones: la comunicación o interacción entre congéneres, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y, el sentido propio de la existencia. A partir de estas dimensiones, se distinguen tres campos fundamentales en la formación del lenguaje, cada uno de los cuales atiende a la pedagogía: uno en Lengua Castellana, otro en literatura y uno en otros medios simbólicos. Para establecer los estándares y competencias básicas se han agrupado los niveles escolares así: 1º a 3º, 4º y 5º, 6º y 7º, 8º y 9º y, 10º y 11º. Cada grupo de acuerdo a cinco factores de organización que intentan integrar los elementos constitutivos del lenguaje para su enseñanza escolar (producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y, ética de la comunicación).

2.3.3 La literatura: recepción y experiencia estética.

Adoptar la literatura como un fenómeno artístico que parte de una realidad concreta percibida por el autor, para la creación y recreación de mundos posibles convoca a reconocer su carácter estético y emancipador. Es decir, asumirla más allá de las prescripciones y estructuras que la enmarcan en el campo exclusivo de la historia, de la gramática, de la ética, de la política, etc. Por tanto, su esencia se manifiesta en sí misma y no en las funciones que se le quiera asignar.

Es decir, que la literatura como práctica estética, conecta y desconecta la realidad, en la medida en que surge de ella a través de la representación y la conecta por medio del diálogo que

mantiene con el lector. En cierta forma se libera de las normas que la limitan a ser vehículo de discusiones ideológicas o recurso para la conservación de hechos históricos y se convierte en un acto comunicable que se hace efectivo en el espacio del encuentro entre quien lee y escribe la obra escrita.

Estéticamente no perseguimos otro fin que experimentar la plenitud de sentido de nuestras experiencias. Los procedimientos estéticos de la imaginación y sus construcciones nos hacen presentes los contenidos de la experiencia de situaciones familiares o extrañas en el mundo de su descubrimiento o significatividad (Jauss 1976, p. 16).

Tal como el arte, la literatura se construye y explica en sí misma. Existe como un fenómeno social, cultural, artístico, ético, estético, político que encarna más que una historia, la interrelación entre diversos componentes, la conexión entre mundos reales y mundos representados desde la percepción y la experiencia que con el mundo ha tenido el autor. Íser (1987), asume la literatura “no como un registro documental de algo que existe o ha existido sino como una reformulación de una realidad ya formulada que trae al mundo algo que no existía antes” (p. 86). Esto quiere decir, que la literatura introduce en el mundo o la realidad otros elementos que no existían. Esos elementos pueden ser concretos o abstractos, pero que transforman el mundo y lo recrean a partir de la creación literaria.

En este sentido, la literatura como una obra artística hay que reconocerla desde su proceso de recepción: “La obra literaria posee dos polos que podemos llamar polo artístico y polo estético, siendo el artístico, el texto creado por el autor y el estético la concreción realizada por el lector” (Íser 1987, p. 86). Es decir, que como obra de arte, la obra literaria trasciende el texto mismo y toma lugar únicamente en tanto se actualiza en la conciencia de quien lo lee y produce algún efecto en él. Desde este planteamiento, encontramos que eso que Íser llama polo artístico, lo podemos denominar el instante de creación del mundo de la obra; mientras que el polo

estético, es el instante en el que el lector conoce ese mundo. De tal forma, que lo estético es gnoseológico¹⁹. Lleva al conocimiento del mundo o la realidad planteada en la obra.

En este orden de ideas, en el encuentro de la obra literaria y el lector, el autor y él participan en la creación y recreación de la obra literaria, atribuyendo por parte del lector nuevos sentidos y reescribiéndola a partir de su propia experiencia. Cuando esto sucede se habla de la transmisión de un mensaje que ha permitido la reconstrucción del mundo literario y de la realidad del lector. De acuerdo con Rossenblatt (2002) “El lector procura participar en la visión de otro –obtener conocimiento del mundo, sondear los recursos del espíritu humano logra el discernimiento que hará su vida más comprensible” (p. 33). Por lo tanto, el mundo de la obra y la realidad del lector se transforman en el momento en que se da el acto de leer, y la realidad que habitan los dos se transforma porque surge algo que antes no existía.

Desde este punto de vista de la recepción la experiencia estética se distingue de otras funciones del mundo de la vida por su peculiar temporalidad: hace ver las cosas de nuevo y proporciona mediante esta función descubridora el goce de un presente más pleno; conduce a otros mundos de fantasía y suprime en el tiempo la construcción del tiempo; anticipa experiencias futuras y abre así el campo del juego de acciones posibles; permite conocer lo pasado o lo reprimido, conservando de este modo el tiempo perdido” (Jauss, 1976, p.18).

Desde esta perspectiva, la historicidad del lector junto con la voz del autor establecen un diálogo, un vínculo, una complicidad, que hacen que sus historias se interrelacionen y se complementen. Es la percepción y la participación del lector lo que hace la lectura literaria se convierta en una experiencia estética que brinda al lector la oportunidad de imaginar, crear y recrear otros imaginarios.

¹⁹ Como tal, la gnoseología no estudia conocimientos particulares, sino generales aunque puede ocasionalmente ser algún énfasis a algún límite o fundamento de otros conocimientos particulares. -Se puede definir como la teoría general del conocimiento, que se refleja en la concordancia del pensamiento entre el sujeto y el objeto. En este contexto, el objeto es algo externo a la mente, una idea, un fenómeno, un concepto, etc., pero conscientemente visto por el sujeto. **El objetivo de la gnoseología es** reflexionar sobre el origen, la naturaleza o la esencia, y los límites del conocimiento, del acto cognitivo (acción de conocer).

2.3.4 La comunión entre lo estético y lo cognitivo en la literatura.

Es tal la magnitud de la literatura como práctica discursiva, que encierra múltiples dimensiones y posibilidades de subjetivación y transformación social, integrando lo artístico y lo intelectual, lo real y lo imaginario, lo tácito y lo abstracto. No obstante, existe cierta creencia al respecto de la función de la literatura en la vida personal y social de los individuos, se considera que lo cognitivo excluye lo estético y por ende que lo estético no está presente en lo cognitivo. Al respecto, Jauss (1976), en su libro *Apología literaria*, defiende la importancia de rescatar la dignidad cognitiva del arte, y plantea que es necesario “determinar la racionalidad de lo estético y lo estético de la racionalidad” (p. 11).

Por eso, tanto quien escribe como quien lee y quien investiga literatura, están convocados a un encuentro entre lo estético y lo epistemológico que les permite trascender en el sentir y el conocer del mundo.

A partir del planteamiento anterior, lo estético no excluye lo epistemológico o lo cognitivo en la medida en que como se dijo en párrafos anteriores, lo estético no tiene que ver con lo bello, sino que lo estético es un modo de conocimiento de la realidad o del mundo por medio del arte. En este caso el vehículo para conocer esa realidad, es la literatura.

Ahora bien, cuando decimos que en el arte se manifiesta la experiencia del autor con el mundo, manera implícita se afirma que hay una experiencia vivida y una experiencia de la vida. En la literatura se da el carácter existencial del autor que puede comunicar a quien lee su obra. De allí que cuando el lector logra deshojar los elementos figurativos de la obra, se encuentra con la realidad histórica de los hechos que vivenció y la experiencia que el autor tuvo.

Para lograrlo el lector debe tener un pre saber que lo lleve a relacionar lo narrado en la obra literaria y la realidad que vivió el autor, si lo posee, en el momento de leer no solo realiza un ejercicio de lectura, además une el leer con el recuerdo.

Ese momento de interrupción que se produce con el recuerdo genera lo que Benjamin (1973) denomina como el aura y la plantea como: “Una trama singular, extraña, de espacio y de tiempo» o «la manifestación irrepitable de una lejanía, por cercana que pueda estar” (p.56). De esta manera, el autor nos muestra es que a partir del aura que estos acontecimientos tienen, podemos hacer una interrupción que nos lleve a resignificarlos como acontecimientos históricos, como hechos reales. El aura permite desligar la ficción o creación que tiene todo relato para hallar las manifestaciones reales de los procesos sociales y políticos.

De esta manera, la literatura logra a partir del recuerdo activar la memoria, y en ese orden, generar afecciones y emociones al lector. Es decir, surge la afectación que lleva a la comprensión del mundo y la realidad narrada, en la medida en que es cercana a quien lee.

De ahí que la literatura sea un camino, no sólo para el florecimiento de las emociones y sentimientos, sino también para la representación y reconstrucción de realidades objetivas y subjetivas.

Que el arte sea un lugar de experiencia significa que los seres humanos aprendan algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse o gozar, que del encuentro logrado con el arte, nadie vuelve sin alguna ganancia también cognoscitiva. (Jauss, 1976, p. 14).

En consecuencia, exaltar el carácter estético inherente a la literatura, implica su posibilidad de generar conocimiento, desde sí y para sí. De este modo, lo estético y lo epistemológico no se disputan sino que el primero es un vehículo para el segundo, aportando a la configuración de la experiencia literaria, que es una forma de conocer la realidad planteada en una obra determinada.

La literatura como narración contribuye con su utilidad, bien sea en forma de moraleja, como indicación práctica, o bien como proverbio o regla de vida. Porque quien narra es un

hombre que posee consejos para el que lee o escucha. Y aunque hoy el «saber consejo» esté pasado de moda, eso se debe a la circunstancia de una falta de comunicabilidad de la experiencia (Benjamin, 1996).

Siguiendo este planteamiento, lo que podemos afirmar es que la literatura mantiene esa necesidad humana de comunicar las experiencias que los hombres tienen con el mundo, y se hace necesario revisar las obras literarias desde la comunicabilidad de las experiencias vividas en y con el mundo, para que el lector, tenga en ellas una forma de conocer el mundo y la manera como este ha devenido. Porque “Toda obra artística posee en unidad indivisible un doble carácter: es expresión de realidad, pero constituye también la realidad que no existe junto a la obra y antes de la obra, sino precisamente sólo en la obra” K. Kosík (citado por Jauss, 1976, p. 155), es esa unidad la percepción del autor comunicada al lector.

Cuando se despliega la lectura de una obra literaria, se da el encuentro entre el autor y quien lee. La obra literaria permite el encuentro entre dos personas que por distantes que estén se unen en el momento de abrir el libro e iniciar la lectura. No importa la época de uno y otro, lo que se concreta es el reconocimiento del lector que hace parte de una especie que deviene en la historia, es decir, conoce que es un ser histórico, y comprende que el autor de la obra es su semejante con el cual tienen en común el mundo, que es creado por las acciones de los hombres. Aquí se da la unión entre lo estético y lo epistemológico, no porque estén separados, sino porque el buen lector encuentra que la literatura como toda manifestación artística, son formas de hablar, decir, significarse o representarse el mundo, la vida o las experiencias que tienen los hombres en un momento y un lugar determinado. En pocas palabras, con la literatura se transmite y se cede a las demás generaciones lo que ha sido el devenir de los hombres en el mundo.

3. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se presentan los fundamentos teóricos que orientaron esta investigación. En primer lugar se encuentra la investigación cualitativa como el enfoque metodológico, en segundo lugar la sistematización como modalidad de investigación y por último la teoría fundamentada como herramienta para el análisis de los datos.

3.1 Hacia una reflexión sobre la investigación cualitativa

Dentro del campo de las ciencias sociales se encuentra la investigación cualitativa como una perspectiva que permite describir y comprender la complejidad de los fenómenos sociales y culturales que se dan en un contexto determinado. Este tipo de investigación se caracteriza principalmente por su intención de interpretar la realidad y las relaciones que se dan entre los individuos que hacen parte de un entorno social concreto. De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2005).

La investigación cualitativa se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. Su preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada. (p.60)

El interés por interpretar críticamente los acontecimientos sociales, hace que la investigación cualitativa requiera de cierta flexibilidad durante el proceso de observación y de análisis, no sólo para obtener una visión más amplia y compleja, sino también una comprensión profunda de la realidad social que se estudia.

Con base en lo anterior, la presente investigación se inscribe dentro del paradigma de la investigación cualitativa; ya que, de acuerdo con las características que la definen como un

proceso de indagación interpretativo basado en las experiencias de las personas, es posible lograr comprensiones de la realidad social que interesa a las investigadoras. En este caso la comprensión sobre los procesos que surgen de una práctica de enseñanza de la literatura como experiencia estética.

Asumir el presente trabajo investigativo desde la investigación cualitativa, no sólo a cuestionarse por la forma de cómo se concibe la realidad, sino también cómo esa realidad puede ser cognoscible. Esta *reflexión epistemológica* reconoce el sujeto como sujeto y no como objeto. Esto significó para las investigadoras mantener una conciencia ética al momento de involucrarse y al considerar los puntos de vista, saberes, e ideas expresadas por la comunidad educativa involucrada en el proceso de investigación –profesor, estudiantes, egresados, padres- y simultáneamente, mantener una distancia crítica para comprender a los individuos desde sus propias perspectivas.

De esta manera, la compleja identidad de quien investiga, al igual que la de los participantes, es la que se transforma en el proceso de construcción de conocimiento. De allí, el carácter ético de la interacción cognitiva, en la que sujetos iguales construyen cooperativamente el conocimiento. (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 36)

Igualmente, la investigación cualitativa se caracteriza por su holismo²⁰, pues el interés por resolver las problemáticas o las necesidades que se evidencian en el contexto social, requiere considerar no solo uno sino los diferentes puntos de vista y las distintas situaciones que configuran la realidad. Según Morse (como se citó en Vasilachis, 2006) esta perspectiva permite

²⁰ La holística es aquello perteneciente al holismo, una tendencia o corriente que analiza los eventos desde el punto de vista de las múltiples interacciones que los caracterizan. Para la comprensión holística, el todo y cada una de las partes se encuentran ligadas con **interacciones constantes**. Por eso cada acontecer está relacionado con otros acontecimientos, que producen entre sí nuevas relaciones y eventos en un proceso que compromete el todo.

una cosmovisión donde las interpretaciones, las nociones, las palabras, de los actores que participan en la investigación influyen y configuran el contexto social que se estudia. Por lo tanto la investigación cualitativa busca comprender cada uno de los componentes y aspectos que emergen de objeto de estudio con el fin de encontrarles un significado dentro de un referente teórico particular y al mismo tiempo hallar los sentidos en que estos inciden en la realidad.

Dentro de la investigación cualitativa, también se requiere de la creatividad y una gran capacidad de interpretación para lograr identificar las particularidades, los componentes nuevos que emergen del análisis riguroso del fenómeno social. Para ello es importante que el investigador mantenga una constante interacción y retroalimentación que le permita conocer a profundidad el cómo y el por qué se dan los acontecimientos que se dan.

En virtud de lo anterior, el presente estudio, acude a la investigación cualitativa para aproximarse crítica y analíticamente a una práctica de enseñanza, con el fin de comprender e interpretar las particularidades que la configuran. Este estudio riguroso sobre la enseñanza de la literatura como objeto y experiencia estética, se desarrolla a través de la observación y la constante interacción entre las investigadoras y los actores que hacen parte del contexto que se menciona anteriormente.

3.2 Sistematización como investigación

“La sistematización, como práctica de investigación social, reteje y teje argumentaciones, las valida, las hace plausibles; buscando el encuentro legitimador de los acuerdos discursivos. Esta tarea investigativa así entendida, aporta a la regeneración del tejido social y a la constitución y fortalecimiento de sujetos sociales”.

(Alfredo Ghiso, 2004, p.10)

La sistematización nació en América Latina como una modalidad que buscaba transmitir las experiencias vividas que se daban en el campo del trabajo comunitario, en la educación popular principalmente. La necesidad de poder transmitir y comunicarlas, hizo que la sistematización de experiencias se convirtiera en un estilo de trabajo útil para los movimientos sociales y políticos que se daban en los años 60s y 70s. De acuerdo con Graciela Messina (2005) la sistematización nace, en un período de grandes movilizaciones políticas, donde surgía la necesidad de reconocer y divulgar los procesos de trabajo social. En este sentido, la sistematización desde sus inicios, se ha interesado por indagar sobre las experiencias y recuperar los saberes que se daban en las prácticas sociales.

En aquel contexto, la sistematización era vista como una “herramienta” altamente útil para el campo político y académico. Sin embargo, la conceptualización que muchos teóricos han desarrollado sobre ésta, ha permitido formalizarla y validarla como una metodología de investigación dentro del campo de las ciencias sociales.

Por lo tanto, son diversas las acepciones sobre sistematización y no existe un único concepto que la defina. No obstante, en la revisión de la literatura se pueden encontrar planteamientos de diferentes autores que resultan complementarios entre sí, y que coinciden en torno a la idea de que la sistematización es una modalidad de investigación orientada a la reconstrucción crítica de las experiencias, con el propósito de generar conocimientos sobre ellas y transformarlas.

En primer lugar, se encuentra la propuesta de Oscar Jara (2004) quien se refiere a la sistematización “como un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en ésta” (p.26) Desde este planteamiento, es posible

comprender que la práctica se convierte en un elemento fundamental para la transformación de la misma práctica. Esta transformación se da, según el autor, si se realiza un ordenamiento crítico a los procesos que la configuran.

Dentro de este planteamiento, es importante señalar que no se trata de optar por la sistematización como un simple método para recopilar, ordenar y describir los datos de una experiencia. Aunque estas acciones hacen parte del proceso, la sistematización tiene un carácter mucho más riguroso y crítico en el cual se mantiene una reflexión sobre las prácticas, con el propósito de problematizarlas a partir de una mirada que busca cuestionarse sobre el qué, el cómo y el para qué se hace lo que se hace.

En esta misma línea Arizaldo Carvajal (2004), considera la sistematización “como un desafío, el cual no permite quedarnos sólo en la reconstrucción de lo que sucede sino pasar a comprender de manera razonada lo que acontece” (p.32). Se trata entonces de una reconstrucción reflexiva de lo sucedido, que se desarrolla a través de un ordenamiento crítico de la información, donde se busca descubrir en las prácticas diferentes sentidos que aportan a la construcción de nuevos aprendizajes que pueden llegar a enriquecer y mejorar futuras prácticas ya sean las propias o las de otros.

La sistematización de experiencias entendida como un proceso constructivo, requiere de una constante interacción dialógica entre sus participantes. De acuerdo con Ghiso (2004) la sistematización como “una práctica social, busca construir comprensiones y explicaciones de los acontecimientos sociales, donde se requiere de la participación activa de los sujetos” (p.18). Según el autor, esta construcción no es monótona sino por el contrario hace parte de una práctica, flexible, artística, dinamizada por las tensiones epistemológicas que conduce a los actores de la experiencia involucrarse, reconocerse y reinventarse.

Por lo tanto, la sistematización es una construcción social de nuevos saberes que producen múltiples resultados útiles y favorables que llevan a repensar las prácticas. Marco Raúl Mejía (2004) considera que la sistematización es “la oportunidad de construir, de experimentar colectivamente una nueva mirada de lo pedagógico donde es posible construir imaginarios que trascienden de lo local a lo nacional” (p.19).

En este sentido, la sistematización implica un trabajo colaborativo, donde la comunicación y la construcción social entre la comunidad (en este caso, docente, estudiantes, colegas y padres de familia) y las investigadoras, desempeñan un papel fundamental para lograr la comprensión de la práctica. Según Lola Cendales (2004) este trabajo colaborativo puede entenderse dentro de la sistematización como un proceso que permite generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre los diferentes actores involucrados. Para la autora, este proceso complejiza la lectura de la realidad y potencia las capacidades investigativas, pedagógicas, conceptuales y metodológicas.

Desde los elementos anteriormente planteados, el presente trabajo aborda la sistematización como un proceso metodológico de investigación que permite reconocer en la práctica del maestro diferentes sentidos y significados, a través de un ordenamiento crítico y reflexivo de los factores y componentes que la configuran, es posible generar nuevos conocimientos. Este proceso permite conocer y comprender más afondo las experiencias que se viven al interior de la escuela para identificar las fortalezas y debilidades de las acciones del docente, no sólo para poder conceptualizarlos, sino también para generar cambios y transformaciones que enriquezcan y mejoren las práctica de enseñanza.

Por otra parte, es importante mencionar que existen varias modalidades dentro de las cuales es posible desarrollarla sistematización; Botero (2001) plantea tres alternativas:

- Sistematización de la propia práctica: “Personas que participan o participaron de la práctica; quienes se formulan preguntas y están interesados en comprender y mejorar la práctica”.

- Sistematización de la práctica en equipo: “Un Equipo de sujetos que participaron de la práctica con personas externas que asesoran, apoyan o facilitan el proceso.

- Sistematización de la práctica de otros: “Unas personas externas contratadas o interesadas en sistematizar una práctica concreta; en este caso quienes vivenciaron la práctica actúan como informantes y pueden apoyar los contactos con personas claves para la reconstrucción de la práctica” (p. 4).

En este caso, la presente sistematización, opta por sistematizar la práctica de otro, ya que su interés se centra en la práctica de enseñanza del profesor de lengua Castellana, Fernando Galán. Esta modalidad requiere que tanto como las investigadoras y los individuos que hacen parte del proyecto, mantengan una constante comunicación al igual que permita relacionar, intercambiar, retroalimentar, los pensamientos, ideas y experiencias, esto para lograr una construcción más auténtica de lo acontecido. De acuerdo con Burbano (2006)

La sistematización es una doble creación de sujeto colectivo(...) el investigador puede fundir su voz con la de aquellos con quienes trabaja, para decir con ellos, y crear o nutrir un sujeto colectivo, que pueda hablar a partir de su realidad, y pueda hacerlo con una voz coherente, clara, fundada, apta para afirmar, defender, para reivindicar. (p. 150)

Entonces, sistematizar la práctica de otros, forma parte un trabajo social, donde se requiere establecer puentes de confianza donde los investigadores y los actores de la experiencia trabajan en unísono con el fin de contribuir a la comprensión y transformación de una realidad individual y colectiva.

El hecho de sistematizar una práctica de enseñanza, hace necesario comprender la práctica más allá de las dinámicas entre docente y estudiantes; entre enseñanza y aprendizaje. De ahí, que

para el presente estudio, el concepto de práctica alude a formas culturales, sociales e históricas de ser y de hacer; si bien se refiere a un individuo en particular, al mismo tiempo se refiere a procesos sociales que implican interacción entre diversos actores y acontecimientos compartidos. Es decir, “son prácticas complejas, que se desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran procesos interactivos múltiples y se hallan presentes en los más diversos atravesamientos. Igualmente, se considera que son plurales porque tienen relación con distintos contextos, personas e historias” (Jaramillo & Gaitán, 2008, p. 13).

En particular, las prácticas de enseñanza hacen referencia a las actividades de un docente en el marco de diversos procesos de enseñanza de un saber particular, con miras a propiciar el aprendizaje de sus estudiantes. “Si bien se trata de procesos internos en el individuo, las prácticas son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales. (Barton & Hamilton, 2004, p. 112). De esta manera, la práctica no se limita sólo a la enseñanza de unos saberes, también hacen parte constitutiva de las prácticas aspectos como valores, actitudes, puntos de vista, sentimientos, etc.

De esta manera, Alliaud & Antelo (2009) señalan la importancia de “superar la concepción aplicacionista y deductiva que supone que el maestro primero aprende, luego aplica y por último enseña” (p. 111) y considerarla como un objeto de reflexión que contribuye no solo a su formación sino también a la comprensión y transformación de su quehacer.

A partir de esta breve conceptualización de las prácticas de enseñanza, se puede reconocer que una sistematización de la misma, requiere de una interpretación crítica de las acciones de los sujetos, en relación con el rol que desempeñan, los propósitos que guían sus acciones, sus visiones de mundo, así como sus valores, emociones y deseos. Todo lo anterior, implica un alto

grado de complejidad, ya que de acuerdo con Jara (1996), el investigador se ve enfrentado a situaciones dinámicas, inestables, cambiantes e inciertas propias de la práctica, que tiende a ser confusas, que exigen al investigador adoptar una postura interpretativa sustentada desde unos referentes teóricos sólidos, que lo lleven a conocer y a reflexionar sobre la práctica.

Reconocer que la sistematización de una práctica de enseñanza hace parte de una práctica social compleja la cual requiere de una interpretación reflexiva y crítica que implica no sólo una observación analítica sino también una constante interacción y comunicación dialógica entre sus participantes. Por esta razón, Botero (2001) plantea que “en las sistematizaciones se presentan híbridos de las teorías y enfoques, que configuran los soportes epistemológicos de los procesos de sistematización” (p. 5). En este sentido la sistematización como investigación se apoya en varios modelos metodológicos (investigación participativa, investigación etnográfica, investigación acción, entre otros) pertenecientes a las ciencias sociales, que de acuerdo con las necesidad y las problemáticas de la práctica, conforman una ruta metodológica que permite alcanzar los objetivos propuestos en la investigación.

Con base en todo lo anterior, en términos generales Óscar Jara (1994) propone un modelo metodológico en el cual establece cinco tiempos para el desarrollo de una sistematización sobre la experiencia.

Primer tiempo: el punto de partida

Una sistematización parte de una experiencia o práctica que se ha desarrollado en un tiempo determinado. Su inicio se puede dar por el interés (ya sea de sus participantes o de actores externos) de transmitir la experiencia. Por lo cual es fundamental que existan registros sobre la experiencia, ya sean diarios de campo, videos, documentos, etcétera.

Segundo tiempo: Preguntas iniciales

En esta etapa, el autor recomienda cuestionarse sobre:

-¿Para qué queremos sistematizar? (delimitación del objetivo de la sistematización) Es importante que los interesados en abordar la sistematización de la experiencia tengan claridad sobre lo que pretende lograr, que objetivos y resultados quieren alcanzar.

-¿Qué experiencias queremos sistematizar? (delimitación del objeto a sistematizar)

Escoger la experiencia que se quiere sistematizar. Para ello, Jara (1994) sugiere delimitar el tiempo y el espacio de la experiencia y así mismo, problematizar el contexto y situaciones que hacen parte de esta.

-¿Qué aspectos centrales de esa experiencia nos interesa sistematizar? (delimitación del eje de la sistematización) Se trata de reconocer el contexto, las situaciones, intereses y necesidades que configuran la experiencia y concretar qué de estos aspectos en particular se quiere sistematizar.

Tercer tiempo: recuperación del proceso vivido

En esta etapa se inicia la reconstrucción de la experiencia. Se trata de ordenar cronológicamente lo que sucedió tal como sucedió. Para ello es importante contar con la participación de los actores que hacen parte de la experiencia, pues sus narraciones contribuyen a la construcción de la historia con el fin de obtener una versión más amplia y descriptiva de la experiencia.

Con esta reconstrucción, es posible lograr identificar los procesos, etapas y componentes de la experiencia. Según el autor, esto es necesario para poder recolectar y clasificar la mayor cantidad de información.

Cuarto tiempo: reflexión de fondo (por qué sucedió lo que sucedió)

Se trata de ir más allá de la versión descriptiva de la experiencia. En este paso se busca realizar una interpretación desde una mirada crítica y reflexiva de los acontecimientos que se dieron. Jara (1994) propone realizar una lectura analítica de la reconstrucción que permita identificar las tensiones, contradicciones y saberes de la experiencia, para así poder contextualizarla.

Quinto tiempo: los puntos de llegada

En este punto se establecen las conclusiones de la sistematización, si se obtuvieron los objetivos propuestos, si se logró dar respuesta a las inquietudes y cuestionamientos planteados por los investigadores inicialmente. También es importante dar cuenta de los cambios y transformaciones que la sistematización generó en los participantes y actores involucrados.

Por último Óscar Jara (1994) propone diseñar algún material que permitan compartir los aprendizajes y saberes que se dieron dentro del proceso. No solo se trata de dejar una evidencia escrita sobre la investigación que se realizó sino también, es importante poder socializar con todos los actores que hicieron parte de la experiencia, los objetivos que se lograron con la sistematización.

Por otra parte, Carlos Crespo (citado por Carvajal, 2006, p. 93-94) propone la siguiente ruta metodológica:

- Definir colectivamente las dimensiones de la experiencia, los ejes temáticos, los procesos y acciones, que interesan sistematizar. Precisa los objetivos.
- Confeccionar el marco de análisis el cual puede irse complementando durante el proceso.

- Recopilar ordenadamente la información, utilizando los instrumentos escogidos y momentos señalados.
- Ordenar la información, según las etapas en el desarrollo de la experiencia o según los elementos fundamentales de la experiencia.
- Ubicar las características esenciales y secundarias de cada una de las fases.
- Analizar el papel de cada una de esas características o elementos, estableciendo múltiples relaciones entre ellos y buscando la relación entre las distintas etapas.
- Responder a los por qué, para ir construyendo explicaciones que ayuden a reconstruir el proceso vivido.
- Determinar las modificaciones que se introducen en el proceso futuro de la experiencia o de la acción que emprenderá los actores.

Desde estas dos propuestas metodológicas, es preciso evidenciar que existen varias etapas fundamentales para emprender una sistematización. Sin embargo, de acuerdo con Carvajal (2006) “no existe un método de investigación válido para todas las experiencias, sino orientaciones y lineamientos generales que deben ser recreados según el tipo de práctica y las condiciones de quien va a sistematizar” (p. 67). Por lo tanto, la propuesta metodológica del presente trabajo, ha sido construida de acuerdo con el contexto, situaciones e intencionalidades de la práctica de enseñanza del profesor Galán, y en coherencia con las herramientas metodológicas y fundamentos epistemológicos de las propuestas anteriormente mencionadas.

3.3 Fuentes e instrumentos

Derivado de la perspectiva metodológica expuesta anteriormente, las fuentes principales para esta sistematización fueron: Observaciones de clase del profesor con los estudiantes de undécimo grado, así como videos del trabajo de ellos con los más pequeños, entrevistas a los docentes, estudiantes, ex alumnos, padres de familia y colegas. En relación con ello, los instrumentos y procedimientos empelados para la recolección de la información fueron las notas de clase y la entrevista semiestructurada. (Anexo 2: Tabla 2)

Respecto a la entrevista, esta es asumida como la principal fuente para recolectar información, por lo cual es preciso aclarar que su análisis e interpretación no sólo demandó un proceso dinámico y riguroso de la información sino también una descomposición compleja de la misma. Estos procedimientos, orientaron la selección de las categorías, que una vez construidas permitieron establecer relaciones entre la teoría y la práctica, y al mismo tiempo, ayudaron a la problematización de la experiencia. Dado su carácter social, la entrevista favorece la construcción de saberes a partir de la subjetividad tanto del entrevistado y como del entrevistador, quien tras la indagación acerca del entrevistado y en relación con el objeto de estudio, estructura la entrevista de modo que ésta le permita acercarse a una interpretación de la realidad desde su intencionalidad, experiencia y saber.

Las entrevistas semiestructuradas que se realizaron, no limitaron las posibilidades de respuesta del entrevistado. Sin embargo, como afirma Guber: “al plantear sus preguntas el investigador establece el marco interpretativo de las respuestas, es decir, el contexto donde lo verbalizado por los informantes tendrá sentido para la investigación y el universo cognitivo del investigador”. (Guber, 2001, p. 35). Por eso, las entrevistas formuladas de acuerdo a un elemento particular sobre la práctica de enseñanza.

Por último, la entrevista tiene un enorme potencial para permitirnos conocer lo que piensan las personas, pero también a su parte vital a través de la cual descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen. En este contexto, la entrevista como instrumento de investigación es suficiente para la realización del proceso investigativo y en muchos casos su uso es forzado y frecuentemente obligatorio. En este sentido la entrevista es pertinente, ya que contribuye a situar la cuantificación en un contexto social y cultural más amplio.

3.4 Perspectiva de análisis

Para obtener un análisis más detallado sobre los datos que se lograron obtener de las fuentes mencionadas anteriormente, esta investigación acude a la teoría fundamentada, como una estrategia metodológica que, más allá de su recolección, ya que aporta a un proceso de análisis e interpretación rigurosa que permiten visualizar los datos desde nuevas y diferentes alternativas.

Esta metodología, según Corbin & Strauss (2002) se trata de “una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y teoría que surge de ellos guarda estrecha relación entre sí” (p.13). De esta manera, el análisis de los datos aportan a la construcción de la teoría, lo que significa que existe un acercamiento más profundo y preciso de lo que acontece o de los fenómenos sociales que se estudian y al mismo tiempo se pueden generar conocimientos que aporten y beneficien a la misma realidad.

Uno de los componentes más relevantes para el desarrollo de esta metodología, hace referencia a la creatividad por parte de los investigadores, ya que de acuerdo con Corbin & Strauss (2002) “el pensamiento creativo permite denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de los conjuntos de datos brutos desorganizados” (p. 14). Es decir, que quien investiga

puede contemplar, explorar, varias posibilidades que le permitan obtener una teoría que le permita comprender mejor su campo de estudio.

Por otra parte, Corbin & Strauss (2002) plantean que la teoría fundamenta requiere de: contrastar **y comparar** los datos para obtener una codificación de los mismos. Para ello se requiere que los investigadores realicen una comparación constante y simultanea que permita identificar las propiedades, explorar sus interrelaciones y lograr integrarlo en una teoría que guarda una lógica razonable. Así mismo, necesita del **muestreo teórico** donde se selecciona nuevos datos que permitan ampliar o profundizar los conceptos o teorías ya encontradas.

Dentro de este método existen tres formas de codificación,

- Codificación abierta: se trata de descomponer los datos de manera minuciosa con el fin de hallar componentes que se asemejen o se diferencien entre sí. De esta manera se logra una reagrupación de los datos y por consiguiente se establecen categorías.

- Codificación axial: consiste en relacionar las categorías y establecer subcategorías. Para ello es importante tener en cuenta las propiedades y componentes que caracterizan cada categoría.

- Codificación selectiva: radica en integrar y refinar las categorías. Esta integración se da por un proceso donde el eje central de la investigación se relaciona con las categorías principales ya establecidas.

Estas distintas formas de codificar, permiten encontrar y desarrollar diferentes significados, conceptos y sentidos que de acuerdo con Corbin & Strauss (2002) “introduce el paradigma como un mecanismo analítico conceptual para organizar los datos e integrar las estructura con los procesos” (p. 156). La teoría fundamentada en general, se preocupa por realizar ordenar los datos

para lograr analizarlos y conceptualizarlos de tal forma que permitan construir teorías útiles para el proceso de investigación.

3.5 Ruta metodológica

Dentro del desarrollo de la presente sistematización se llevaron a cabo las siguientes fases:

Fase 1: indagación de la experiencia y primera recolección de datos

Reconocimiento de la existencia de la experiencia: En esta instancia de la investigación se tuvo el primer encuentro con la experiencia, a través de la profesora Marcela Otálora, quien trabaja en el colegio Castilla I.E.D, con estudiantes de primaria en la jornada tarde. En el tiempo que ha trabajado en esta institución, la profesora ha tenido la oportunidad de conocer el proyecto “Teatro por la vida y para la vida”, el cual ha funcionado en la institución por más de 10 años y que llamo la atención de las investigadoras por el impacto que ha generado en la institución.

a) Revisión de material audiovisual y escrito en torno a la experiencia: Se empezó con indagar sobre la experiencia. Con la colaboración del docente Fernando Galán, se lograron recolectar varios videos de presentaciones, talleres y documentos escritos.

b) Primera entrevista con el docente gestor de la práctica de enseñanza: Se elaboró el primer guión para la entrevista con el docente con el fin de conocer cómo, cuándo y el por qué se había iniciado el proyecto. (Anexo 3: Ilustración I)

Fase 2: Primera reconstrucción de la experiencia

a) análisis preliminar de la entrevista y demás datos recolectados hasta ahora: Se realizó la transcripción de la entrevista y se dio un orden cronológico a los datos y la información recolectada. Al mismo tiempo se fueron estableciendo categorías de análisis que aportaron a la primera reconstrucción. En esta fase se dio la codificación abierta,

proceso que permitió realizar el análisis para la identificación de los conceptos y el descubrimiento de propiedades y dimensiones de la práctica del docente. Para ello se diseñó el siguiente esquema con el cual se logró descomponer, nombrar y caracterizar los datos obtenidos:

CATEGORIA	FRAGMENTO	DESCRIPCIÓN
1. Currículo y canon de la enseñanza de la literatura en la escuela	<p>Primero que todo seleccionamos las obras que los chicos van a leer según el pensum académico y que vemos que les pueden aportar muchas enseñanzas y se puedan aplicar al mundo actual. Que a pesar de que sean obras clásicas tengan elementos que le puedan aplicar para su formación actual.</p> <p>- Bueno generalmente se tienen en cuenta por currículo y por los estándares de la secretaria de educación, pero también por los gustos de los muchachos. Están los libros propuestos por nosotros, pero también están los libros propuestos por nosotros, pero también hay momentos que ellos eligen que tipo de libros, que tipo de literatura o que género de literatura quieren ehhh quieren trabajar. O con que más ellos se dirijan por estos temas que les encanta, que les llaman la atención...</p>	<p>El currículo y la literatura. Asumir el currículo y adaptarlo a la realidad o las necesidades de los estudiantes.</p> <p>- Los estándares y el currículo se vinculan a los gustos y a las necesidades de los estudiantes.</p>
2. Didáctica de la literatura en la escuela	<p>Después de seleccionarlas se determina las lecturas de ellas en clase, el análisis y comprensión de lectura, ejercicios de discursos, ehhh, los talleres pues donde argumentan, los ejercicios de lingüística, entonces argumentan proponen, discuten etcétera, etcétera</p> <p>- Hay unas que nosotros las elegimos y hay otras que ya después le dejamos varias de</p>	<p>Se socializa con los estudiantes la forma como se va a trabajar se tiene en cuenta su participación. El estudiante hace parte del proceso.</p> <p>- Se vincula al estudiante a la hora</p>

acuerdo como a una sinopsis general entonces ellos van seleccionando...

de seleccionar los textos.

- El Quijote pues claro es uno de los libros más, más clásico. Entonces ellos este año tomaron un esquema del audio libro y cogieron los libro que hemos leído y lo que ellos encontraron en su lista de antología, que les dimos el año pasado y ellos seleccionaron unos e hicieron unos, hicieron una adaptación en audio libro, lo que hizo que ya para el otro ello ellos se interesen en seguir enfocándose en el video libro, es como el proyecto...

- Se proyectan nuevas alternativas de abordar la obra literaria. Estrategias que llevan al estudiante hacer uso de su creatividad y que no se centran en la resolución de cuestionarios

- es El Quijote se va a encantar, además que no solamente es hacer un libro, sino hacer unas actividades porque cada libro contiene unas actividades para que los chicos apliquen.

Por ejemplo en este cuento de la Oruga, acá está este juego de la oruga, "la escalera", Y hay otros cuentos que ellos aplican. Entonces ellos lo que hacen es que después de terminar de leer el cuento interactúan con el cuento y entonces algo les va a quedar.

- Se ve el interés por que los niños puedan interactuar con las adaptaciones y que no solo sea un ejercicio de lectura sino que hayan actividades que permitan al niño involucrarse más con la lectura de los textos.

- Que conozcan el autor, que conozcan los principales personajes, que les produce el título eso es como para empezar a entrar en el ejercicio de la lectura...se les hace la lectura de algunas páginas...y cuando ya les hace una lectura dirigida, entonces empezamos a hacer los talleres de lectura individual, talleres de lectura grupal, hacemos

- Los estudiantes socializan lo leído en clase. Es importante que los estudiantes lean las obras orientados por el docente

Entonces hacer muchas, muchas dinámicas y tratar de que ellos se provoquen y terminen leyendo un libro. Porque si uno les dice lean este libro para tal fecha...les hago la evaluación y no pasa nada, sacan un uno y ya. Pero si ya por ejemplo vamos trabajando por paginas se van diseñando esas estrategias ellos van preguntado y se van enfocando

a esos estudiantes con la lectura. Ellos ya quieren mirar el final ¿qué sucedió?

- les leemos en voz alta para que ellos aprenda las pausas, la entonación, los signos de puntuación de descanso y también de interpretación porque escuchando y leyendo al tiempo, que a veces uno no tiene la capacidad de entender y que tiene vocabulario que es muy literario

-lo que es la lectura inferencial, donde ellos sacan conclusiones, donde ellos hacen preguntas, en donde ellos hacen propuestas, el solo hecho que los muchachos adapten una historia podemos ver que le muchacho entendió el libro, porque por ejemplo unos les dice – pero no lo terminaste lo dejaste en continuara- no en tendiste el final o no lo terminaste de leer...pues tu adaptación no cobijo todo el texto que se leyó. Entonces esa es una evidencia, en la adaptación que ellos hacen y en la manera de hacer un socio drama o una obra teatral

- El diseño de las estrategias van enfocadas a que el estudiante se provoque por las lecturas más no a responder o dar cuenta de las lecturas

- La idea de que la lectura se hace en clase apunta también a la sintaxis de los textos y la importancia de la lectura en voz alta

-La adaptación de los textos el profesor puede evidenciar si el estudiante ha leído, si comprendió la obra, y al mismo tiempo le da la oportunidad de que construya parte de un texto literario al tener que pensar en un final diferente

3. la configuración de una cultura literaria en el colegio

4. concepción de la literatura

La literatura muestra un contexto social de un momento histórico, nunca la literatura se ha separado de la historia. Es ese momento lo que vive la historia y la sociedad, entonces la sociedad siempre, siempre se ve reflejada en la literatura. Sea la política. Sea la violencia, lo que sea, siempre se ve reflejado en la literatura, es el insumo que tienen los autores para contar la historia de su país, la historia de su región, de su

- Los docentes ven la literatura como un referente histórico importante para conocer más sobre el entorno que rodea al estudiante.

- La literatura como un arte y no como una asignatura más. No se ve el afán por la nota o por ser evaluada.

personaje...siempre muestra la historicidad del sujeto
F.G Claro! Y no, también porque la literatura es un arte y las artes hay que cultivarlas.

- pero cuando abordamos los textos literarios lo que queremos es que ellos comprendan que esto es un arte y la riqueza de ese arte, saber escribir, saber hablar... el saber entender..porque la literatura representa ideas, ya que es una idea un pensamientos plasmados de los autores en algún momento en la historicidad... pero tratar de comprender de por qué es literatura, no pasa es anacrónica, es algo que va a traspasar a todas las épocas. Entonces lo chicos cuando se encantan a leer se van a acostumbrar

- Ese es el valor de la literatura, que no es la historia en si sino la forma como es contada y la forma como se hace. Si es una crónica, si es un poema, si es una obra para ser representada entonces enriquece, enriquece la palabra ehh... y la literatura pues ...pues es diferente, hace el lenguaje bonito, lo hace de una manera agradable

- Pues yo creo que también la literatura es primero que todo formar lectores y cuando usted aprende a leer aprende a pensar. Ya usted argumenta, interpreta, comprende. Iba a ser un individuo...como somos individuos políticos dentro de una sociedad que vivimos va ser una persona como con más conciencia. No va a tragar entero lo de los medios, no va a tragar entero lo que le digan, va aprender a ser selectivo, va aprender a ser crítico, analítico, propositivo

- La literatura como un referente histórico que trasciende en el tiempo.

- El poder de la literatura al momento de ser narrada lo que puede llegar a despertar en los otros. Despierta la imaginación y la creación de mundos posibles.

- Tomar la literatura como un referente que ayuda a interpretar la realidad desde una mirada crítica y reflexiva.

5. El para qué el docente enseña literatura en el colegio: expectativas e intencionalidad,

-Ellos van adaptando los poemas y diagramándolos para que se vean más agradables para los pequeños. Que los provoque a tener una idea sobre que es la literatura, para que más adelante ya tengan idea, tengan

- Despertar la curiosidad y familiarizar a los niños por obras de literatura clásicas de literatura.

propósitos

un bagaje, si? Que se vayan como identificando, como familiarizando con la literatura.

- Lo que esperamos es cultivarla como un arte, que vaya dando grandes lectores, que es lo más importante, que les nazca, sí.

- buscando un gancho para que el niño se anime. Y es lo que nos pasa a nosotros los docentes... nosotros tenemos que buscar ganchos para que los niños les guste la literatura y tienen que ser muy creativos y entonces ya hay un compromiso.

- No cuando vamos a aplicar los temas de gramática, pues entonces cogemos libros de literatura y desde ahí se traban, cogemos y hacemos ejercicios de interpretación para que ellos entiendan el significado de las palabras, o sea de verdad que uno aprende en esto que ese es un tema que se va mejorando a través de la escritura y obvio por la lectura y es que a nosotros lo que nos importa es **encantarlos a lo más** lúdico para ellos

- Como esto es un proceso, ello lo inician en octavo, y pues obvio no va a ser pues la adaptación ehhh minuciosa que uno desearía o con la calidad que se desea, pero hay uno tiene que entender que ellos están en un primer paso. Se les dificulta muchísimo los hábitos de lectura, no traen procesos, y si no traen procesos de lectura pues mucho menos para escribir...entonces nosotros nos damos por bien servidos que ellos hagan un buen texto así sea corto y con las imágenes, haciendo pues una producción mucho más propia de su progreso... en cuanto a la producción de texto, porque ya en once los muchachos deben tener una mejor producción...

- La intencionalidad de los docentes es fomentar y cultivar en los jóvenes el gusto por la lectura.

- se persistente la intencionalidad del maestro por querer que los estudiantes se interesen por la lectura, más allá de la nota o los buenos resultados de los exámenes.

- El profesor es consciente de que la preocupación debe ser del docente y no del los estudiantes por conocer sobre literatura.

- El aspecto de la ortografía es un aspecto que se tiene en cuenta dentro del proceso pero este no centra en este.

- El docente asume que el interés por la lectura literaria es un proceso que se da con el tiempo y para él las primeras construcciones textuales son un gran avance.

-Nosotros defendemos la ortografía pero yo yo ..hago un ejercicio, yo cierro los ojos y le digo al estudiante que lea y cuando lo empiezo a escuchar y solo me concentro en él comienza a narrar y uno descubre cosas hay que no se pueden dejar de valorar por un error de ortografía

-La idea es que se puedan convencer a los chiquitos de que en el futuro se lean esas obras es como picarlos para cuando estén grandes se interesen por la lectura... que cuando lleguen a once ya hayan tenido su experiencia con La Odisea y así ya tenga una idea. Por eso la idea de que los chicos no pierdan lo que es la esencia de la obra, por eso también es muy importante la coherencia en el texto eso es elemental y si nosotros no lo tenemos en cuenta entonces ellos no se van a esforzar y van a escribir cualquier cosa

-Ellos se convierten como en los portadores de un conocimiento, que lo pueden transmitir a los más pequeños. Ellos se convierten como en una especie de agentes, este ejercicio los hace sentir importantes también por que los chicos se acercan a ellos preguntándoles por su libro o prefiriendo unos libros más que otros

- Lo importante es comprender lo que el estudiante quiso dar a entender lo que quiso expresar realmente el estudiante

- El docente pretende transmitir el amor por la lectura literaria en los diferentes grados. Que los grandes puedan transmitir su experiencia literaria a otros compañeros y crear como una especie de cadena.

- Empoderar al estudiante de un conocimiento es importante para que después el lo pueda transmitir de tal forma que genere el mismo efecto en el otro compañero que está escuchando.

6. Práctica docente

Claro! Uno aprende y lo motivan más porque ellos le preguntan más a uno los detalles.

- el docente reconoce no ser el único que posee el conocimiento y valora que en la relación e interacción entre él y los estudiantes es posible adquirir nuevos saberes,

		nuevos conocimientos. La práctica docente del profesor como un elemento para mejorar la misma
	- Yo digo con que la lean una vez es suficiente..y después que ellos la retomen cuando quieran por su propia voluntad pues la idea es que ellos digan “ ahh quiero volverme a leer esta obra por qué me trae recuerdos de cuando yo hice un libro sobre esa historia o sobre ese personaje o situación y se lo enseñaba a otros...entonces uno se debe sentir tranquilo que lo lean una sola vez.	- A pesar de que se sigue con un currículo, el docente no tiene afán de leer cierta cantidad de texto sino más bien un texto que los provoque a leer otros más.
7. El goce estético de la literatura	-Si le metemos al Quijote al Chapulín Colorado, el niño empieza a dejarse llevar por su imaginación y se va volviendo un creador. Y si le cambiamos el tiempo o el lugar, uno de los elementos o el hecho que parece un ovni ya es otra historia que el chico empieza a crear entonces y un transformador... - Entonces leemos hacemos los talleres que es donde se viene la parte de creación literaria y luego viene la parte de producción literaria que es donde hacen las representaciones de lo leído, se hace improvisación y los chicos después de todo eso de todas formas interiorizan todo eso... - También que ellos puedan dar cuenta de las dudas, o puedan manipular un tema ellos se sienten bien. ...pues han ganado un espacio y un reconocimiento... nosotros fuimos a PILEO y los libros que cogían los chicos eran como los más bonitos, entonces ellos se daban cuenta que su trabajo era reconocido y su esfuerzo..	- Se le da la oportunidad al estudiante que pueda interactuar con la literatura. - Los estudiante tiene la oportunidad de expresar lo que entendieron del texto, como lo interpretaron y transmitirlo eso a otros compañeros -Tener la oportunidad de saber que su trabajo no es solamente para obtener una nota sino que puede trascender las puertas del salón y así mismo tener una experiencia de que otros valoren y reconozcan el trabajo.
8. Cómo se evalúa el aprendizaje de la literatura	- La verdad nos gusta que cuando los leen los otros niños sean ellos mismos los que lo identifiquen y los chicos grandes se dan cuenta	- El tema de la ortografía se maneja a través de la socialización y la evaluación entre pares.

que hay que tener en cuenta la ortografía y así mismo mejorar este aspecto. Entonces si en el libro hay errores de ortografía,

- b) Primera construcción de texto: Se logró construir el primer texto descriptivo de la experiencia y así mismo obtener una visión general de la misma. Igualmente suscitaron nuevas preguntas sobre la práctica.

Fase 3: Lectura analítica de la primera reconstrucción

- a) Lectura inferencial del texto descriptivo: se realizó un análisis preliminar de la primera reconstrucción, lo cual condujo a establecer los primeros ejes para sistematizar.(Anexo 5: Ilustración II)

b) Segunda entrevista al profesor Galán: Es importante aclarar que durante el proceso se requirió de varias entrevistas, que a medida que se analizaban, generaban nuevas inquietudes y al mismo tiempo nuevos hallazgos. Todo esto generó una dinámica simultánea entre el análisis de los datos y la problematización de la experiencia. De esta forma, se diseñó un nuevo guión de entrevista para profundizar en los ejes que surgieron en la primera reconstrucción: (teatro, clown, lectura y escritura de textos literarios, medios audiovisuales) entre otros.

Fase 4: Identificación del eje problema a sistematizar

- a) Discusión académica entre el equipo de investigación: por medio de un ejercicio dialógico y analítico entre la tutora y las investigadoras se logró delimitar el eje de la sistematización.

b) Definición del eje de problematización: elementos que caracterizan la práctica de enseñanza de la literatura como objeto y experiencia estética.

Fase 5: Recolección de datos enfocada al eje problema

a) Diseño de guiones. Las preguntas de las entrevistas se diseñaron con base en el siguiente formato:

Diseño entrevista a padres de familia.

Momento	Aspecto a indagar	Categoría teórica con la que guarda relación	Posibles preguntas	Propósito de la pregunta
Apertura	Indagar sobre los aspectos particulares que sobresalen de la propuesta del profesor.	-práctica docente.	¿Qué diferencias puede establecer entre otras clases de español que ha recibido su hijo (en años anteriores) con la clase del profesor Galán?	Conocer sobre cómo se ha venido enseñando la literatura y los aspectos que distinguen la práctica del profesor Galán de otras clases.
Apertura	Conocer que transformaciones se han producido a través de la propuesta del profesor Galán.	-la enseñanza de la literatura	¿Considera usted que la clase del profesor Galán ha logrado interesar a su hijo por la lectura?	Identificar si la propuesta ha logrado despertar otros intereses (aparte de los escolares) en los estudiantes.
Apertura	Conocer si la propuesta del profesor Galán a involucrado a los padres de familia en el proceso.	-la lectura como práctica social.	¿Ha tenido la oportunidad de participar en alguna de las actividades propuestas por la clase?	Que otras relaciones se han generado desde las clases del profesor Galán.
		La literatura como provocación	¿Considera usted que la clase del profesor ha despertado otros sentimientos en su hijo?	Identificar que otros intereses ha logrado despertar la propuesta de Galán en los estudiantes.

- **Diseño entrevista colega**

Momento	Aspecto a indagar	Categoría teórica con la que guarda relación	Posibles preguntas	Propósito de la pregunta
Apertura	Qué alcances ha tenido la propuesta del profesor Galán a nivel institucional	El nivel de interdisciplinar de la propuesta	¿Cuál cree usted que han sido los aportes o beneficios que la propuesta del profesor Galán ha brindado a la comunidad educativa del Colegio Castilla?	Indagar sobre la relación de la propuesta de Galán con otras áreas y proyectos de la institución.
Apertura	Conocer que transformaciones se han producido a través de la propuesta del profesor Galán.	-como se concibe las prácticas tradicionales del colegio Castilla. -la enseñanza de la literatura como objeto-experiencia estética.	¿De lo que usted conoce de la propuesta del profesor Galán qué aspecto o aspectos considera novedosos?	Identifica que prácticas específicamente han causado impacto y han roto con las prácticas que se conciben como tradicionales.
Apertura	indagar por los aspectos fundamentales para desarrollar la propuesta. Que recursos y herramientas se ha valido el maestro para llegar a sus objetivos.	-Didáctica de la literatura.	¿Qué elementos fundamentales considera que el profesor Galán debió tener en cuenta para el desarrollo de su propuesta?	Identificar que percepción se tiene sobre lo que se necesita y para el desarrollo de una propuesta como la del profesor.
Apertura	Cuáles son los aspectos o en que se caracterizan los estudiantes del profesor Galán con relación a los estudiantes que no ven clase con él	-la enseñanza de la literatura.	En comparación con otros estudiantes (que no hacen parte de las clases del profesor Galán), en que se podría decir que se caracterizan los estudiantes que si participan en sus clases?	Conocer como asumen los estudiantes la lectura y la escritura en otras clases.
Apertura	La influencia de la enseñanza de la literatura en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.	Reflexión sobre la práctica docente.	¿La práctica del profesor Galán ha influenciado su propia práctica? ¿De qué manera?	Conocer si se la práctica del profesor a provocado cambios en las prácticas de otros docentes.
	-Caracterización del la	-Saber disciplinar	¿cuál es la	Identificar los

práctica de enseñanza de la literatura del profesor Galán en contraste con lo que se hace en el colegio	del docente -Práctica docente	orientación general de la enseñanza de la literatura en el colegio y de qué manera la práctica de profesor Galán entra en diálogo con ello?	criterios a partir de los cuales se seleccionan las obras a ser leídas
El impacto que ha tenido la propuesta de Galán en las relaciones sociales de la comunidad estudiantil.	-la lectura de la literatura como una práctica social.	¿Cree usted que la forma en que el profesor Galán enseña la literatura ha logrado mejorar la convivencia en el colegio?	Como ha impactado la propuesta de Galán en la problemática de convivencia del colegio.
Conocer si la propuesta del profesor ha despertado en los estudiantes el deseo por leer.	-la enseñanza de la literatura. -La lectura literaria. La formación lectora.	¿Considera usted que la enseñanza de la literatura ha fomentado el gusto el interés por otro tipo de lecturas?	Identificar si los estudiantes demuestran gusto a la hora de leer.

b) Observación de clases (tres momentos diferentes).

c) Grupos focales: estos fueron conformados por 15 estudiantes entre los grados décimo y undécimo, 10 egresados que hacen parte del grupo de teatro del Colegio Castilla, un padre de familia y un colega de Fernando Galán.

Después de la realización de las entrevistas se llevó a cabo la codificación axial, en la cual se desarrollo la relación sistemática de las categorías con los datos. Esquematizar la información.

Fase 6: Segunda reconstrucción de la experiencia

a) Lectura conjunta de la versión anterior del texto de reconstrucción, en contraste con la nueva información de los datos, con los referentes teóricos, con el eje problema de la investigación, con la descripción de la experiencia y con la práctica misma de las investigadoras.

b) Tercera entrevista con el gestor de la práctica de enseñanza.

Fase 7: Tercera reconstrucción de la experiencia

a) triangulación de datos (se hizo entre investigadoras, y entre fuentes). Primero se hizo la transcripción de cada una de las entrevistas, luego se realizó una lectura analítica de la cual surgieron las primeras agrupaciones de análisis. Con estos descriptores se hizo un nuevo análisis a partir de los fundamentos teóricos, de los datos revelados por la práctica y de las discusiones académicas entre tutora e investigadoras. Finalmente, se dio el proceso de triangulación, tanto entre fuentes, como entre investigadoras. Aquí cada investigadora, hizo su propio análisis y luego estos fueron contrastados. Al mismo tiempo en que se contrastaron las diferentes entrevistas para determinar los elementos comunes que orientarían el proceso de categorización. Esta fase se realizó con base al siguiente esquema:

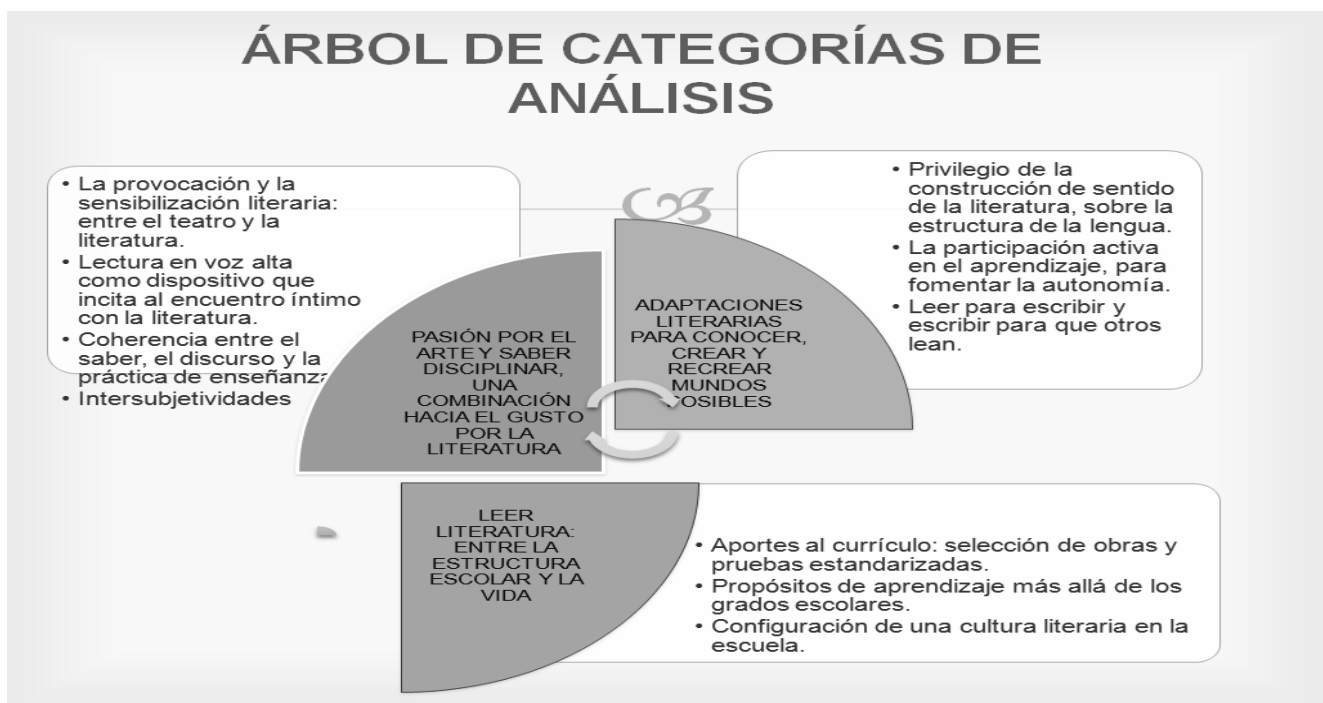
CATEGORÍA	PASIÓN POR EL ARTE Y SABER DISCIPLINAR CUALIFICANDO LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA
SUBCATEGORÍAS	-La provocación y la sensibilización literaria: entre el teatro y la literatura
ANÁLISIS	El docente evidencia dominio de su disciplina y gusto por la literatura como una manifestación artística, lo cual transmite a sus estudiantes dentro y fuera del aula.
OBSERVACIONES CLASE	El profe lee las obras antes de ir al aula, se apropia de ellas y los estudiantes lo perciben, le preguntan y le cuentan al respecto
E. GF 1 EST	“Lo que hace el profe es hacer la literatura diferente, como llamativa”.
E.GF 2 EST	“El profe siempre llega con buena actitud, no juzga sino trata de encantarlos a uno con las obras, hasta que lo logra”.
E. 1 DOCENTE	“Con un nuevo niño al que le guste leer, ya hemos ganado mucho”
E.2 DOCENTE	“Se procura provocarlos para que tengan idea de lo que es literatura, para que tengan un bagaje de obras, que se familiaricen con ellas”.
E. COLEGA	“A Galán le gusta lo que hace y siempre está buscando nuevas formas para enseñar la literatura, el teatro es una de tantas puertas”.
E. P. DE F.	

E. EGRESADOS

“Galán hace que a uno le guste este cuento, él se emociona tanto que uno también resulta emocionado y no deja de leer aún después del colegio”

Dicho proceso se dio a través de las relaciones que se establecieron entre las entrevistas y los demás datos recolectados a la fecha, desde la lectura inferencial y la intuición de las investigadoras.

b). Definición de categorías de análisis: Con base en el análisis anterior, se definieron las siguientes categorías de análisis: pasión por el arte y saber disciplinar, una combinación hacia el gusto y el aprendizaje de la literatura, adaptaciones literarias para conocer, crear y recrear mundos posibles y leer literatura: entre la estructura escolar y la vida. De estas categorías de análisis, derivaron a su vez, subcategorías, sustentadas desde los datos.



realizó a partir del análisis de las entrevistas y demás fuentes, de los fundamentos teóricos, en virtud de corresponder al objeto de estudio

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el siguiente apartado se presenta el análisis de los resultados que se hallaron en el proceso de sistematización. En primer lugar se encuentra una descripción general sobre la experiencia pedagógica “El teatro por la vida y para la vida”. Luego se presenta la historia de vida del profesor Fernando Galán, su aporte sobre lo que significó para él sistematizar su práctica de enseñanza de la literatura y el trabajo colaborativo en el proceso de sistematización. Después se presentan las tres categorías de análisis que se elaboraron en la reconstrucción de la experiencia: pasión por el arte y saber disciplinar: una combinación hacia el gusto y el aprendizaje de la literatura; adaptaciones literarias para conocer, crear y recrear mundos posibles y por último, leer literatura: entre la estructura escolar y la vida.

4.1 Del teatro a la lectura literaria

Fernando Galán enmarca la enseñanza de la literatura desde la perspectiva ética y estética que le atribuye el teatro como práctica social, crítica, reflexiva y emancipadora. La propuesta de teatro surgió hace doce años de una experiencia del profesor cuando se desempeñaba como docente de lengua castellana en un colegio público en la localidad de Ciudad Bolívar. La extrema pobreza, la desesperanza, la marcada desigualdad, el abandono estatal y demás condiciones socioculturales que allí se vivían, suscitaron en el profesor, la inquietud por desarrollar su práctica pedagógica con un sentido más crítico y transformador que le permitiera aportar al mejoramiento de esta realidad social.

Inicialmente, la propuesta general se llamó “botando corriente”, se quería apostar a nuevas formas de sensibilización, expresión, aprendizaje e integración de la comunidad educativa, que desde los múltiples usos del lenguaje, generara procesos que rompieran con la monotonía en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua.

La drogadicción y la violencia son dos problemas latentes en el contexto escolar y Galán se ha atrevido a apostarle al teatro y a todas las actividades realizadas en torno a él, como una alternativa para que los niños y niñas del colegio encuentren una manera de aprovechar su tiempo libre, se atrevan a escaparse en el juego de palabras, hallando una nueva y fresca manera de ocuparse, de encontrarse y de proyectarse.

En el año 2001, cuando llega al Colegio Castilla, ubicado en la localidad de Kennedy, el docente encuentra que, no obstante la diferencia socioeconómica entre estas dos localidades, hay en Castilla problemáticas de violencia, drogadicción, pandillismo y, sobretodo, apatía por las actividades escolares, que le convocan a continuar con su idea del teatro como alternativa para incitar el aprendizaje de la lengua de una manera impactante.

De este modo, hacia el año 2002, se logró consolidar el grupo de teatro del Colegio Castilla, en el que más de veinte estudiantes de diferentes cursos y jornadas, se reunieron para buscar en el teatro una experiencia que además de placer, les brindara oportunidad de aprender sobre literatura de una manera significativa. Es decir, que les llevara a conectarse con su propia historia de vida, a recrear y a transformar su realidad, para hacerse personas libres, sensibles y críticas.

Por eso, el teatro es el eje en torno al cual se generan las demás alternativas de aprendizaje, brinda la posibilidad de integrar la lectura y la escritura con la expresión oral, la corporalidad, la creatividad e imaginación, a través de la enseñanza y el aprendizaje de los saberes y los haceres de la lengua.

El profesor Fernando Galán quiere que su proyecto pueda aportar a todas las áreas y nutrirse más de ellas, pero sobretodo, contribuir desde éste a mejorar los niveles de convivencia

en el Colegio, que haya tolerancia, respeto y armonía entre todos los miembros de la Institución educativa.

Persuadir a los estudiantes para que perdieran el miedo y la timidez no ha sido tarea fácil. Por eso el docente empezó a fomentar “el derecho a hacer el oso”, a vencer sus propios miedos al enfrentarse con ellos. Igualmente “se compara el teatro con la vida, reconociendo que todo el tiempo el individuo actúa, como pasa cuando realiza una exposición para la que debe practicar vocalización, manejo de escenario y expresión corporal ”F.G. También se enfatiza en que tanto los maestros como los estudiantes son actores, que asumen papeles diferentes de acuerdo a la situación, al momento.

De esta manera, el proyecto se configura a través de los siguientes componentes:

Los recreos culturales

La emisora del colegio: inició porque el maestro Galán se ganó con el grupo de teatro un premio por el cual les entregaron equipos y capacitación para el manejo de los mismos. Desde entonces, la emisora empezó a ser el espacio para comunicar clasificados, mensajes de amor, amistad, escuchar diferentes ritmos musicales y poco a poco fue tomando un aire más político, pues era el espacio para denunciar, polemizar y cuestionar situaciones de su entorno inmediato, pero también del país.

Monólogos: los monólogos surgen de la necesidad de entender la vida y obra de diferentes escritores desde una mirada diferente a la del resumen de una biografía o la de contestar un cuestionario sobre las fechas y escritos más representativos del escritor.

“A mí sí me gusta el trabajo que ha hecho el profesor Fernando. La verdad es que mi hija siempre ha sido muy rebelde y perezosa para leer y para estudiar en general, pero desde que se

metió al grupo de teatro, no sólo lee más y ve menos televisión, sino que es más tranquila, respeta a los hermanos y me colabora en la casa” PF

La propuesta del docente pretendía ir más allá, por lo que se propuso sensibilizar a sus estudiantes para que comprendieran a esos autores que también fueron seres humanos con dificultades, con sueños con fracasos y éxitos. De esta manera el maestro logra que los estudiantes puedan acercarse al texto de un modo más profundo, asumiéndolo de manera integral, organizada, lo que les obliga a consultar, a leer, a escribir, a analizar, a comparar, a interiorizar, a procesar información y a presentarla de modo interesante para ellos y para sus compañeros, no sin previo dominio conceptual en el que ha intervenido directamente el docente. Galán sustenta que “a partir del monólogo el estudiante vivencia el texto, se conecta con él, lo siente, se apropia de él, preocupándose más por la conmoción de sentimientos, para la generación de nuevos conocimientos, que por la reproducción literal de la teoría”. F.G.

Circo clown: la formación de actores dio para que el profesor Galán pudiera descubrir en sus estudiantes grandes habilidades entre ellas la habilidad de hacer reír a los demás. Por tal razón se empieza a practicar el circo clown como otra expresión artística que ha venido tomando fuerza y ha generado en los estudiantes gran interés, donde la risa, el juego, y la expresión corporal se vuelven parte de la vida escolar de los estudiantes.

El compromiso es tal, que ha motivado a muchos jóvenes del Colegio Castilla a estudiar teatro, comunicación social y carreras en las que puedan dar continuidad a la línea de expresión y comunicación. Podría decirse que el trabajo desde el proyecto se ha tornado en una especie de orientación profesional, exploración vocacional, una opción de vida para los jóvenes.

Danzas: el grupo de danzas se conforma gracias a la iniciativa de los estudiantes. Ellos se reúnen escogen los bailes, inventan y practican las coreografías, a veces para que hagan parte de

una obra teatral otras veces para presentarse en las izadas de banderas, otras para presentarlas en los recreos culturales.

Este grupo, compuesto por estudiantes de diferentes grados tanto de bachillerato como de primaria. Por lo tanto es posible decir que aquí se evidencia lo que el maestro ha logrado en cuestión de la convivencia, ya que según él ya los muchachos no se encuentran para golpearse sino para bailar.

De esta manera, el enfoque artístico y cultural resulta un elemento potente para la enseñanza de la literatura y de cualquier área. Esta parte de la experiencia ha sido una de las grandes satisfacciones del maestro ya que según él, la percepción estética del lenguaje se consolida en todo lo que se desarrolla en clase: la lectura y comprensión de los textos literarios con un fin creativo y emancipador, la expresión oral desde la intersubjetividad, la escritura con el propósito de trasgredir realidades, la imaginación como una forma de representación de mundos reales y fantásticos,

Aunque cada actividad de las que se realiza dentro de este macroproyecto, tiene su propia manera de organización y desarrollo, en el curso de la propuesta, el teatro se viene constituyendo en una puerta hacia la enseñanza y el aprendizaje de la literatura, un camino para sentirla, expresarla, vivirla y conocerla, por lo que, esta sistematización se concentró en la práctica de enseñanza de literatura desde una perspectiva estética.

4.2 ¿Quién es Fernando Galán?

Para que lo que vive conmigo no muera conmigo”
(Alliaud & Antelo, 2009, p. 28)

Un caminante que vuela, un pájaro que entona el himno del silencio, un sol que persigue la luna, una estrella que titila fuera del firmamento... Un hombre que haciéndose grande, aprendió a ser niño. Él es Fernando Galán, maestro, amigo, padre, hermano, hijo, esposo; pero ante todo, artífice y protagonista de su propia historia, escrita entre espinas y rosas, ejemplar para todos aquellos que deseen vivir con la certeza de creer en un despertar más parecido al que han soñado.

Hacer del arte su forma de vivir y de la vida misma una obra de arte, lo hacen un ser particular, que no ambiciona reconocimiento exterior por ser lo que es y lograr lo que ha logrado, pues es lo que es y hace lo que hace porque le nace, porque es su manera de sentirse vivo. Este hombre apasionado, sensible y emotivo es mi maestro Galán: dedicado, audaz, competente y sensato que sabe reconocer y aprovechar las oportunidades que la vida le ofrece, a quien la penumbra de los miedos que lo invaden y los vaivenes negativos que el viento susurra a sus oídos, le llegan como nuevas motivaciones, que le inspiran a emprender nuevos retos y, mientras la adrenalina lo consume, su responsabilidad se agiganta. NP (Estudiante grado Undécimo).

AnaLú esposa de Fernando, sostiene que todo lo que él es, está motivado por su experiencia de vida, desde su niñez, pasando por su etapa adolescente, luego la universidad donde se conocieron y su rol como padre, que también lo mueve a repensar su intervención educativa en el rol de docente. “Los maestros podrán reconocer y reconocerse una vez que hayan volcado sus experiencias escolares y se hayan enfrentado con ese pasado que han vivido y los ha constituido” (Antelo, 2009, p. 53).

Fernando Galán nació y creció al son del arpa, contemplando atardeceres en el Meta, egresado del INEM de Villavicencio, Licenciado en Humanidades e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. También estudió derecho (cursó todos los semestres, sólo le falta presentar preparatorios para recibir el título). Ha trabajado como docente en el sector privado y público, en

las localidades de Tunjuelito, Ciudad Bolívar y Kennedy. Actualmente se desempeña como docente de español en el Colegio Castilla I.E.D. jornada tarde, desde el 1 de abril de 2001.

Su familia de procedencia humilde, padres trabajadores y con gran espíritu de superación, el cual le inculcaron a sus hijos en una familia numerosa y de escasos recursos económicos.

De niño Fernando, aparte de jugar fútbol, se divertía en compañía de sus hermanos leyendo revistas como Kaliman, escuchando radionovelas como Arandú y la Castigadora, jugaban a representar los personajes tal como se los imaginaban al oírlos en la historia de la radio. Fernando dice que leer era, no sólo para él, sino para todos los integrantes de su núcleo familiar, una oportunidad para reunirse a pesar de la ausencia de la luz eléctrica y soñar juntos, olvidándose de sus carencias materiales, visionando siempre un sol resplandeciente al otro lado de las nubes, cada uno se apoderaba de una estrella.

Su madre no sabía escribir, sólo su padre. En su casa, al igual que en la mayoría de los hogares de la época en Villavicencio, era costumbre sagrada leer el periódico, sobretodo los jefes de la casa, como su padre, quien cuando terminaba de leer las noticias, abandonaba el periódico que Fernando y sus hermanos recogían en busca de las historias animadas que traía. Leer era un privilegio, por eso el periódico pasaba del papá a los hermanos mayores quienes leían para los menores y cuando estos últimos aprendieron a leer, ya esperaban su propio turno y también leían a los que aún eran pequeños en esta numerosa familia.

Esposo de Ana Lucía Yaya Caro, licenciada de Humanidades e Inglés en de la Universidad Pedagógica Nacional. Compañera de vida y cómplice en sus aventuras con el teatro y quien se refiere a Fernando como un hombre único, inquieto, sensible, obstinado y enamorado de la vida en todas sus manifestaciones. Según Ana Lú: “Fercho ama, ríe y llora con una admirable intensidad”. Padre de Sergio y Estefanía, quienes lo respetan y admiran por la coherencia entre

sus palabras y sus acciones y con quienes ha hecho extensivos algunos de sus sueños, como el de viajar y estudiar en otros países, llevando un mensaje social a través del arte.

Apasionado por el teatro y las demás manifestaciones artísticas del lenguaje. Desde pequeño supo que el juego de palabras, la creación de personajes, el encanto de inventar otros mundos, eran parte de sí. Aficionado a las actividades deportivas y recreativas, especialmente al fútbol y al atletismo, los cuales practica con frecuencia.

Aunque de niño no se imaginó siendo docente, hoy día, reconoce que su vocación siempre estuvo ahí, pues disfrutaba enseñando a otros lo que aprendía y ha encontrado en el ejercicio de esta profesión, un camino para hacer posible la transformación de su vida y de su entorno.

La práctica que se ha reconstruido sobre la enseñanza de la literatura hacia la experiencia estética, surge a partir de la propuesta del profesor Fernando Galán: Teatro por la vida y para la vida” y se presenta en tres categorías de análisis.

4.2.1 ¿Qué significó para Fernando Galán la sistematización de su práctica de enseñanza?

“A veces uno mismo no dimensiona el valor de lo que hace, pero tampoco es capaz de comprender todas las posibilidades de mejora que hay en su propio trabajo”

F.G. Entrevista 3

En primera instancia, quiero expresar que me sorprendió el hecho de que alguien quisiera sistematizar mi experiencia, aunque con el grupo de teatro del Colegio Castilla hemos recibido algunos reconocimientos, no pensé que suscitara mayor interés el componente de la enseñanza de la literatura, pues ni yo mismo lo consideré tan relevante antes de la investigación. Por eso y porque no conocía mucho de la sistematización como modalidad de investigación, tuve algunas prevenciones frente al proceso, las cuales fueron cada vez menos gracias al trabajo colaborativo que se incentivó.

Formar parte de este proceso de investigación me ha llevado a pensar en mi quehacer docente desde diversas perspectivas: ética, política, económica y social.

Me ha permitido por ejemplo, trascender de la acción a la formalización de elementos didácticos que consolidan mi práctica de enseñanza de la literatura. La sistematización implicó hacer memoria y tomar conciencia de todas las situaciones, condiciones, actividades, propósitos y limitaciones que han constituido mi rol como docente de lengua castellana.

También esta sistematización ha permitido cualificar mi práctica, pues reconstruyendo la experiencia, he reconocido que elementos como el intercambio de roles en la enseñanza, potencian la construcción de sentido para los estudiantes a partir de la lectura de literatura y de la escritura de adaptaciones; pero también he podido reconocer que un ejercicio más riguroso y permanente de autoevaluación, puede favorecer el empoderamiento que tengo de lo que realizo de cara a la enseñanza y al aprendizaje.

A su vez, me ha conducido a participar en la construcción de nuevos saberes en torno a la enseñanza de la literatura. Afirmar mi postura epistemológica, pedagógica y política frente a la tarea educativa y en la práctica de enseñanza de la literatura concretamente y a generar interés en la comunidad académica frente al teatro como eje articulador de los demás componentes de la lengua, para comprender la importancia de concebir, vivir y enseñar la literatura como experiencia estética.

4.2.3 El trabajo colaborativo en el proceso de sistematización para posibilitar la cualificación de una práctica de enseñanza de la literatura desde una perspectiva estética

“Siempre hará falta escuchar otras voces e intercambiar experiencias para enriquecer nuestra práctica”

F.G. Entrevista N° 2

La sistematización en esta investigación se ha constituido en un proceso para la reconstrucción crítica y reflexiva de una práctica social, donde gracias al trabajo colaborativo se han generado, además de nuevas interpretaciones sobre la enseñanza de la literatura, la discusión académica y pedagógica sobre ella y nuevas orientaciones para la intervención al respecto. Se trata como sugiere Fals Borda (citado por Jara, 2012), de la producción de conocimiento científico de la realidad, a partir de la investigación y la acción social conjunta.

Sistematizar implica el intercambio de experiencias, de saberes, de opiniones, de visiones, sobre un mismo objeto de estudio, tan general como la teoría y tan único y particular como la misma realidad. En todas las fases del proceso, hubo cabida para la reflexión individual y colectiva de todos los actores (docente gestor de la propuesta, estudiantes, investigadoras, tutora y otros docentes). La reconstrucción de la práctica se hizo de lo general a lo específico y trascendió el plano descriptivo para alcanzar nuevas interpretaciones a medida que se compartían posturas epistemológicas, críticas socio-políticas y expectativas pedagógicas.

Cada actor, desde su dominio disciplinar, aportó a la configuración de nuevos sentidos para la práctica de enseñanza de la literatura y al culminar el proceso, todos resultaron permeados de otras perspectivas que enriquecieron su marco teórico-práctico y suscitaron más reflexiones no sólo en ellos, sino en la comunidad académica a quien pueda interesarle. Según Paulo Freire, (citado por Jara, 2012):

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No

soy sólo un objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, constato, pero no para adaptarme sino para transformar. (p. 1).

Para las investigadoras fue necesario ampliar su conocimiento no sólo sobre sistematización, sino también sobre el teatro como manifestación artística del lenguaje y, sobre la literatura desde una perspectiva estética. Por su parte al docente Galán, halló en la sistematización, una oportunidad para cualificar su práctica de enseñanza y para ampliar su marco de referencia sobre la didáctica de la lengua como disciplina para la complejización de su rol docente.

4.3 Pasión por el arte y saber disciplinar, una combinación hacia el gusto y el aprendizaje de la literatura

Cuando los niños y niñas de primaria y los jóvenes de undécimo se sumergen en el universo literario a través de diversas actividades como lectura en voz alta, reescritura de obras clásicas, monólogos, juego de roles..., propuestas por el profesor Galán y algunas por ellos mismos, se relacionan entre sí y también con el mundo exterior, pero sobretodo logran una conexión con su propio interior. Es decir, una relación íntima con la literatura desde la posibilidad de imaginar, crear y recrear mundos posibles, transformando realidades, haciéndose protagonistas que reciben, disfrutan, sufren cada historia; la hacen suya y la comparten con otros del modo que mejor les parezca.

El amor por el arte y por la literatura como una de sus manifestaciones, ha sido siempre una de las grandes pasiones que han acompañado al profesor Fernando Galán a lo largo de su vida personal y en su labor como docente de lengua castellana. Transmitir esta pasión a sus estudiantes se ha convertido en el principal objetivo para el docente, tanto, que desde sus clases de español siempre ha procurado que ellos tengan un espacio alternativo y cultural de aprendizaje; un espacio donde se dé la posibilidad de conectar el arte y la literatura desde la

curiosidad, la creatividad, para generar el aprendizaje; donde se intenta concebir el lenguaje más allá de contenidos gramaticales y estructurales. Aunque el componente estructural de la lengua es tenido en cuenta, no constituye el fin único de la enseñanza de la literatura en las clases del profesor Galán, en las que es el mismo estudiante en el ejercicio de autocrítica y de la socialización, quien reconoce la importancia y necesidad de elementos como la ortografía, la cohesión y la coherencia.

El docente evidencia dominio de su disciplina y gusto por la literatura como una manifestación artística, se vale de recursos como: la lectura en voz alta para incitar a los estudiantes al encuentro íntimo con la literatura. Para Fernando, leer a sus estudiantes es un asunto tan serio como placentero, que requiere preparación, disposición y entrega. Este docente afirma que no se trata de leer por leer, tampoco de leer cualquier cosa, pero sí de liberarse y de liberarlos mientras lee, permitirles a los estudiantes sentir, interpretar, crear y recrear de acuerdo a su propia experiencia, que no tiene que ser igual a la de los demás.

De todas las clases con Galán, recuerdo una que me gustó mucho, fue cuando íbamos a empezar Hamlet y el profe nos leyó la parte donde se planteaba el dilema de Hamlet por odiar a su madre y nos puso a pensar qué hubiéramos hecho nosotros en el lugar de estos personajes y qué pensamos sobre la traición y los valores y demás. Fue muy chimba, hasta el más lámpara participó y nadie se atrevió a juzgar a nadie por lo que pensaba o decía” Estudiante 2.

El maestro lee para ellos en clase, no sólo poesía, sino fragmentos de las obras que se van a trabajar en cada periodo, despertando inquietud hacia el contenido completo del texto. Los intriga, les convoca a seguir leyendo después de la clase, a buscar un espacio para encontrarse con la obra literaria, encuentro que les permita sentir que son parte de la historia. Como lo manifiesta uno de los estudiantes entrevistados “Como a muchos de nosotros nos da pereza leer, el profesor

termina por leer la historia, porque la mayoría no lee por su cuenta y pues yo me imagino que él por lo menos pretende que uno escuche esas historias para ver si algo se le queda a uno, así sea escuchando y a uno le queda gustando tanto que termina leyendo el libro”. Cabe resaltar que para Galán la lectura en voz alta no es una tarea espontánea, por eso no lee a sus estudiantes un texto que él mismo no conoce ó no ha leído más de una vez y ellos lo reconocen en la propiedad y el gusto que evidencia cuando lee, sienten que ese espacio es un encuentro con ellos mismos, con el profesor lector, con el autor del texto y con sus compañeros de clase.

Al respecto, Aidan Chambers (1999) plantea que la lectura en voz alta representa un desafío tanto para quien lee como para quien oye. Para el primero porque requiere de un previo e íntimo encuentro con el texto literario antes de compartirlo y pensar en la mejor manera de hacerlo y, para el segundo, ya que se ve llamado a contemplar la obra de un modo artístico y reflexivo que le conduzca a reconocerse, a reconocer a otros y a recrear el texto mientras lo escucha.

Lo anterior se afirma desde la voz de los estudiantes: “Al profe se le nota que el cuento de la literatura si le gusta de verdad, a veces se emociona mucho y uno se asombra, porque puede parecer más joven que nosotros ó un personaje más de la obra y mientras lee, uno se va imaginando y preguntando muchas cosas sobre el libro ó sobre quien lo escribió”. E3

De esta manera es posible afirmar que la lectura en voz alta sumerge a los estudiantes en el universo literario, en la medida que se torna en experiencia que le permite disfrutar, conocer e imaginar otros mundos. Es un juego ambivalente porque se encuentran consigo mismos y también con otros, se conectan, pero a su vez se alejan de su propia realidad.

En cuanto a la generación de procesos de lectura y escritura de literatura en la escuela, el docente asegura que el simple hecho de provocar a alguien, ya es seguir una línea, dejar huella

de algún modo, también inspirar a otros docentes para que transformen su práctica de enseñanza. Fernando Galán afirma: “la idea es que los chicos vean que con la literatura es posible expresar, sentir, conocer y así, contagiar a los otros con la emoción que produce leer literatura. Además, cuando los maestros ven que lo que uno hace funciona y tiene efecto favorable en los estudiantes, es más fácil que se motiven a salir de las prácticas tradicionales”.

Cuando el gusto por la literatura como manifestación artística, se conjuga con el dominio de su disciplina, Fernando Galán logra en sus estudiantes, la provocación y la sensibilización ética y política a partir del texto literario. “Recuerdo que en la clase se trataban toda clase de temas, las obras siempre nos terminaban llevando a discutir sobre política, inseguridad, desigualdad, discriminación y otros problemas y eso nos hacía tomar conciencia del mundo en el que vivimos y el lugar que ocupamos” Estudiante egresado 6.

Lo anterior acontece en virtud de que la literatura como representación social y cultural, refleja la historicidad de la humanidad como producto de un conjunto de acciones e interacciones entre los individuos, las cuales se determinan a partir de su experiencia de interpretación del mundo real en contraste con los mundos que de él subyacen. De acuerdo con Rosenblatt (2002):

La enseñanza de la literatura involucra inevitablemente el refuerzo consciente o inconsciente de actitudes éticas. Es casi imposible tratar en forma vital una novela o un drama, o cualquier obra literaria, sin enfrentarse a algún problema de ética y sin hablar a partir del contexto de alguna filosofía social. Un marco de referencia de valores, es esencial para cualquier discusión sobre la vida humana (p. 42).

El profesor Galán considera que la literatura puede llegar a suscitar reflexiones de carácter ético y político en sus estudiantes, ya que “quien aprende a leer, aprende a pensar. Como somos individuos políticos dentro de la sociedad que vivimos, quien lee, va a ser una persona con más conciencia, no va a tragar entero lo que recibe de los medios, va aprender a ser selectivo, a ser crítico, analítico y propositivo ”F.G

Lo anterior, pone de manifiesto el interés del docente por generar en los estudiantes un pensamiento crítico y analítico que desde el encuentro literario, se consolida ético en tanto que le invita a tomar postura frente a los fenómenos sociales.

En la práctica del profesor Galán, es visible su preocupación por hacer de la experiencia literaria una instancia de reflexión, en la que los estudiantes además de reconocerse como sujetos éticos y políticos, puedan construir su propia identidad, para transformar su realidad. “Para mí es algo más allá que sólo leer ¿sí? No es que yo haya leído mucho...pero los pocos libros que he leído, han logrado cambiar mi forma de ver las cosas que pasan. Para mí la literatura me ayuda a entender esta vida y a veces a pensar en que puedo ser capaz de lograr cosas nuevas”.

Estudiante2

De este modo, la literatura desde la perspectiva de Galán, trasciende su rol prescriptivo y no sólo se limita a la narración de sucesos históricos, ni a la transmisión de saberes de la lengua, sino que convoca al sujeto a una introspección que lo lleva a resignificar su condición como individuo y a comprender las problemáticas y transformaciones sociales de su contexto. Es por eso que “El profesor de literatura será el primero en admitir que trata inevitablemente con las experiencias de los seres humanos en sus diversas relaciones personales y sociales”. (Rosenblatt, 2002, p. 31)

El sujeto como ser social está convocado a hacerse y a hacer con otros, con aquellos con quienes se encuentra para construir identidad, para trasgredir realidades, para materializar sueños, para intercambiar (Rosenblatt, 2002) pensamientos. Por eso, el profesor Galán promueve desde su práctica de enseñanza de la literatura, la intersubjetividad a partir de la experiencia estética con el texto. Al respecto, Rosenblatt (2002) afirma que “un libre intercambio de ideas llevará a que cada estudiante escudriñe su propio sentido de la obra literaria a la luz de

las opiniones de los demás” (p. 133). Es precisamente el encuentro dialógico de subjetividades lo que posibilita la resignificación del texto y de las propias identidades mediante la convergencia y divergencia de ideas, emociones e interpretaciones. Cada persona es un mundo, pero en la interacción se hace parte de un mundo común y lo que llega a ser y a hacer, es producto de sus relaciones con otras personas. Relación en la que estando con todos, cada uno pueda ser lo que realmente es, sin sentir que los demás lo juzgan, pero sintiéndose capaz de reconocer el ser de los demás. “En las clase con Galán, siempre somos nosotros mismos. Nosotros nos pasamos de ser tan nosotros mismos, es... como le dijera: el trato que el profe nos dá, deja que podamos hablar y expresarnos sin tanta cosa, de qué van a decir los demás. Uno se sorprende porque a veces algún compañero que le cae mal ó que nunca habla en otras clases, aquí dice cosas que lo dejan a uno pensando sobre la vida, sobre las obras, sobre todo...En esta clase uno no se preocupa tanto del qué dirán o si lo que va a decir le va a gustar a los otros.” Estudiante 3.

En consecuencia, la libertad de expresión implica que los estudiantes se reconozcan a sí mismos y reconozcan a los demás, estén dispuestos a escucharlos, a respetar lo que piensan y dicen, también lo que callan y a comprender que detrás de cada persona hay una historia de vida que enriquece la construcción desde la otredad para humanizar la práctica social desde la escuela. “En la intersubjetividad se dan relaciones, estructuras, sistemas, instituciones entre esos sujetos reales” (Dussel, 1999, p. 9). Un padre de familia expresa que la lectura de literatura con el profe Galán, ha hecho que su hija se muestre más sensible, comprensiva con las situaciones difíciles de los miembros de su familia y en general con la problemática social.

La práctica de enseñanza como un conjunto de relaciones entre diversos elementos éticos, cognitivos y sociales, pone de relieve la importancia del docente como agente integral, constituido a partir de sus propias experiencias y saberes, en relación con las experiencias y

saberes de los demás agentes educativos, para empoderarse de su rol como generador de sentido y transformador de realidades sociales. Con esto, se invita al docente a reflexionar sobre su quehacer, buscando equilibrio entre lo que sabe, lo que dice y lo que hace en virtud de la transformación del objeto de saber en objeto de enseñanza, procurando la coherencia entre el saber, el discurso y la práctica de enseñanza. De acuerdo con Alliaud & Antelo (2009):

Suele afirmarse que, para enseñar, no basta con saber. Saber en el sentido de conocer los contenidos para enseñar. Para enseñar, resulta necesario contar con un saber específico referido, precisamente, a la enseñanza. Desde estas posturas, los docentes tendrán que aprender no sólo el contenido, sino las formas, las maneras, los métodos para enseñar más y mejor. (p. 108)

En la práctica de enseñanza de la literatura, el profesor Galán, muestra además de dominio curricular, conciencia sobre la necesidad de reorientar el quehacer pedagógico a partir de las condiciones y situaciones del contexto. “Es lo que nos pasa a nosotros los docentes, nosotros tenemos que buscar ganchos para que a los niños les guste la literatura y tienen que ser muy creativos, entonces ya hay un compromiso” F.G. Es decir, que el compromiso del docente de literatura trasciende el ámbito del saber disciplinar y de lo formal, para contribuir al encantamiento de los niños que les lleve a adoptar la literatura como una experiencia vital. Uno de los estudiantes entrevistados dice que la lectura de literatura le ha hecho más sensible y a su vez crítico en la recepción de las demás manifestaciones artísticas y culturales: “no entiendo cómo ni por qué, pero desde que empecé a leer más, le doy un sentido diferente a la música, hasta me gusta otro tipo de música, ya menos reggaetón y lo mismo me pasa con las danzas, con el teatro, la pintura, la escultura, ahora me intereso por cosas que antes me aburrían” Est 5 Grupo focal 2

4.4 Adaptaciones literarias para conocer, crear y recrear mundos posibles

Aunque aprender acerca de los elementos gramaticales y de los contenidos teóricos, no es un interés que se desconoce desde la propuesta del profesor Galán, puede afirmarse que en ella se privilegia la construcción de sentido de la literatura sobre la estructura de la lengua, puesto que él reorienta su práctica de enseñanza hacia la generación de experiencias que despierten el interés de los estudiantes por la literatura como una manera de significar su vida a partir de la lectura y la escritura. Se trata entonces de abrir espacios escolares que permitan la exploración de las obras, con un fin más allá de lo prescriptivo y evaluativo.

En esta misma línea, (Larrosa, 2003) sostiene que:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un tiempo que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la tensión y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (p.94)

La idea es permitir que el estudiante se apropie del texto, lo haga suyo, juegue con él, lo reinvente, buscando siempre impactar al otro, a quien lo escucha, sintiéndose libre para contar, crear, recrear el texto, intimar con él, hacerlo parte de su propia experiencia, permitiéndose a sí mismo y a su interlocutor, el derecho de sentir, de transportarse a través del texto, reconociendo el goce estético de la literatura.

“Para mí la literatura es un mundo donde uno puede encontrar respuestas y experiencias y así lograr enamorarse de cada libro” Estudiante 6 Grupo focal 1

Desde el inicio del proyecto, la literatura ha sido el motor que impulsa las demás actividades. Al narrar su experiencia, el docente expone que la primera pretensión suya es “que los chicos se interesen por la lectura de cualquier tipo, empezando por la recreativa, pero pasando a la literaria, científica...” para que cuando lleguen a bachillerato tengan un bagaje de

la literatura clásica y de cualquier tipo de lectura, porque que ellos llegan a bachillerato desinteresados por la lectura, seguramente debido a la ruptura del hilo que se lleva en primaria, donde se juega y se disfruta con la lectura y la escritura, cosa que no ocurre en bachillerato. Entonces se quiere aprovechar el ánimo de aprender y de leer que tienen los niños pequeños, para dar continuidad a este proceso en bachillerato. Para este fin, los niños grandes leen obras clásicas, reelaboran unos textos adaptados para los niños de primaria, los niños grandes hacen sus libros manuales y van a los espacios de primaria, generalmente fuera del aula, a leer con los pequeños. Estos libros contienen actividades de comprensión de lectura que les permiten a los receptores proponer, recrear el texto; también se realizan talleres posteriores a la lectura de los textos, en los que se realizan actividades como dramatizaciones de los textos leídos e improvisaciones de tipo teatral sobre la historia leída. Se trata de una manera particular de acercar a los pequeños a las obras literarias clásicas que deberán profundizar cuando lleguen a bachillerato. Actualmente hay aproximadamente 40 textos. Los estudiantes con los que se trabaja pertenecen a los cursos 10° y 11° de bachillerato y en primaria los cursos 3° y 4° principalmente, aunque se ha hecho cobertura desde preescolar hasta 5° y a veces se realiza con 6° de bachillerato. Los talleres en los cuales se preparan a los estudiantes para hacer las adaptaciones de los textos, sólo se hacen con los niños a cargo del profesor Fernando Galán que en su mayoría son de los cursos 11°.

Llegar a comprender la literatura como experiencia, se da gracias a la inquietud que el maestro tiene acerca del desinterés que los jóvenes manifiestan por la lectura y la escritura. Desde su labor como profesor, Galán ha podido percatarse del cambio de actitud que empiezan a demostrar los estudiantes que al pasar de primaria a bachillerato evidencian desidia por la lectura

de literatura. Entonces, el maestro piensa en la escritura de adaptaciones como una forma en la que los estudiantes puedan leer para escribir y escribir para que otros lean.

Fue así, que los estudiantes empezaron a trabajar con las obras literarias de una manera diferente. En primer lugar ellos las leían (algunas veces en la casa, otras en clase). De esta lectura el profesor realizaba talleres, que iniciaban con la lectura en voz alta, seguida de un juego de roles sobre el fragmento leído, después se realizaba la socialización para intercambiar percepciones, emociones, pensamientos..., todo con el fin de acercar a los estudiantes a intimar con el texto y a alcanzar una comprensión e interpretación más profunda de éste. También se abrían espacios en los que el profesor se detenía para tratar de esclarecer las dudas que suscitaban y posterior a esto, se realizaban controles de lectura, donde los estudiantes evidenciaban la lectura completa de la obra.

Luego se propuso realizar una adaptación de la obra. Reescribirla, teniendo en cuenta la creatividad e ingenio de los estudiantes. Ellos tenían la oportunidad de contar la historia con sus propias palabras y representarla con imágenes y dibujos pero siempre respetando la idea original, la esencia del texto literario. “Es hacerle entender a los más pequeños, algo que uno aprendió tal vez, después de haber desperdiciado tanto tiempo negándonos la idea de que hay que aprender a leer, por lo mismo porque toda la vida nos han enseñado que hay que leer para responder un cuestionario o responder una evaluación y no por gusto”. Estudiante 4

Después, estas producciones textuales eran revisadas por el maestro que hacía las correcciones pertinentes en cuanto a los elementos formales de la lengua como la macroestructura, la definición de una tipología textual, la coherencia y la cohesión y la intencionalidad comunicativa, de acuerdo a quien va dirigido. El profesor le daba a cada estudiante o a cada grupo, las sugerencias necesarias (la idea era que los estudiantes cayeran en

la cuenta de sus errores, ya fueran de forma o de fondo) para que el docente no tuviera que influir en la idea y diseño del texto elaborado por el estudiante.

Finalmente, cuando ya el texto estaba revisado, los estudiantes debían planear un encuentro narrativo, donde se leían las obras literarias adaptadas por los estudiantes de los grados décimo y undécimo a los estudiantes de primaria. Esto hizo que los estudiantes de bachillerato comprendieran el poder de la literatura, pues al narrar sus textos a los niños se pudieron dar cuenta de lo que eran capaces de hacer, despertaron la imaginación, la curiosidad y el deseo de leer a los más pequeños. “Y si podemos nosotros lograr que un niño comience a adquirir ese gusto antes de lo que nosotros lo adquirimos, es chévere. Me parece que eso fue lo más importante para mí de una actividad de estas, ya que ellos van a asociar la literatura con algo más divertido, con algo más interesante” Estudiante 3

A partir de esta experiencia se ve cómo los estudiantes de bachillerato han establecido un compromiso con la lectura, con ellos mismos y con sus compañeros de primaria, pues desde que el profesor Galán comenzó a desarrollar su propuesta de adaptación de obras literarias, ha notado un cambio trascendental en los jóvenes que al principio veían en las obras literarias un montón de hojas de escritos aburridos e ininteligibles. Ahora es posible decir que los textos literarios han cobrado un nuevo sentido, han cobrado vida en Colegio Castilla. Se puede hablar aquí de la participación activa en el aprendizaje para fomentar la autonomía a través de la lectura de literatura y escritura de adaptaciones. “con las adaptaciones nosotros sentimos la libertad de ser creativos, podemos contar la historia de muchas maneras, recrear esos cuentos. Es muy, pero muy bacano cuando los chiquitines lo saludan a uno en los descansos y le preguntan cuándo va a volver a llevarle cuentos. Entonces, uno se da cuenta que eso que hizo no quedó perdido por ahí en un rincón como pasa siempre.” Estudiante 1.

Cuando el docente involucra a los estudiantes de undécimo en el proceso de lectura de literatura y escritura de adaptaciones para los niños de primaria, reconoce que la construcción de saberes en torno a la lengua como práctica social, cobra importancia en la medida en que el sujeto que aprende se convierte en protagonista de su propia experiencia de aprendizaje, aún más si esta experiencia le convoca a asumir un rol transformador y que impacte la vida y el aprendizaje de otros. “La escuela debe garantizar a todos la posibilidad de escapar de cualquier forma de dominio para poder pensar por sí mismos (...) En la escuela se aprende a pasar, progresivamente, del punto de vista y los intereses propios a la búsqueda del bien común” (Meideu, 2005, pp. 103-104).

Saberse y sentirse parte de un grupo ya sea familiar o escolar, motiva a los estudiantes, especialmente a los jóvenes, a empoderarse de su función social y a emprender acciones concretas que le permitan hacer en compañía de otros, tomando sus propias decisiones. “Considero (a título personal), que uno de los grandes problemas que tienen hoy día los jóvenes es la sensación de no pertenecer a ningún lugar, de no ser parte de nada. Y es ahí donde está la mayor fortaleza de la propuesta de Galán, en hacer que los muchachos se sientan identificados con el arte y orgullosos de ser Castellistas” (Colega)

4.5 Leer literatura: entre la estructura escolar y la vida

Para Galán el aprendizaje de la literatura tiene cierto poder transformador que ha trascendido a través de la historia en la cultura y en la sociedad. Sobre esto Colomer (2001) hace referencia:

De la capacidad de la literatura para llevar a descubrir el sentido de la realidad en la formulación del lenguaje se derivan unas cualidades formativas para el individuo –estéticas, cognitivas, afectivas lingüísticas, etc.- que están llevando a una nueva justificación de la enseñanza literaria: por sus ofrecimientos de modelos de lengua y discurso, por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituyen una comunidad cultural a través de lo imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura. (p.5)

En el marco de la práctica de enseñanza de la literatura, se han realizado diversas actividades que han materializado la intencionalidad de la propuesta de Galán. Se trata de un conjunto de componentes en el que estudiantes, docentes y padres de familia se han integrado para empoderarse de la experiencia literaria desde sus realidades personales y sociales que convierten la escuela en un territorio para aprender haciendo y para ser mientras se aprende.

Este propósito, ha llevado a la configuración de una cultura literaria en la escuela, donde el maestro promueve espacios en torno a la lectura de literatura y a otras manifestaciones estéticas del lenguaje. De ahí que los recreos culturales se hayan institucionalizado en el colegio Castilla como una tradición que convoca a la comunidad educativa.

Estos comenzaron a tomar fuerza cuando el profesor se interesó por promover la sana convivencia, pues la rivalidad entre los muchachos había generado un ambiente de violencia y discordia. Por esta razón, el maestro decide organizar pequeños espacios en todo el colegio. “Siempre dicen que los de la tarde somos los más ñeros y que los de once nos creemos una chimba, que mi grupo es muy picado porque jugamos bien fútbol...” Estudiante 7.

Allí empezaron a encontrar compañeros narrando un cuento, otros interpretando una canción, otros haciendo circo clown, otros practicando una coreografía, etcétera. Y empezaron a reconocerse, no por sus peinados, ni colores de camisetas, ni por su forma de vestir. “Cantábamos, contábamos historias de terror para los más chiquis, jugábamos hasta golosa y quemados de piso, también íbamos jugando con todos, sin importar de qué cursos eran, así el descanso se nos pasaba volando” Estudiante 6. Los estudiantes comenzaron a identificarse por sus talentos, por su habilidad en el canto, por su gracia al narrar un cuento, por su destreza al bailar, por su forma de cantar o tocar un instrumento, por su manera de actuar.

De este modo puede afirmarse que esta práctica de enseñanza tiene propósitos de aprendizaje más allá de los grados escolares en tanto que concibe la enseñanza y el aprendizaje de la literatura como un proceso multidimensional que no sólo se da en el aula de clase ni en los demás espacios escolares, sino que se construye a partir de las acciones e interacciones que surgen desde ahí hacia toda la comunidad.

Además, hay rigurosidad en la construcción de saberes literarios, pero el aprendizaje es flexible en cuanto a los tiempos que se toma el estudiante para lograr el propósito fundamental que tiene el maestro que es hacer de la literatura una experiencia estética que además de generar placer, le aporte al aprendizaje de la lengua, al conocimiento y a la transformación de su vida y de su entorno. Propósito para el cual no hay un único y predeterminado momento dentro del proceso escolar del estudiante.

Es así, que desde el enfoque del docente, la enseñanza se ha convertido más que en una vocación, en un acto liberador que a través de la literatura y otras expresiones artísticas, han incentivado en los estudiantes, la apropiación de un rol como líderes transformadores de su entorno que conciben el mundo más allá de los procesos tradicionales de la escuela, adoptando el teatro como un recurso pedagógico, una puerta que abre la posibilidad de leer y escribir literatura de un modo más sentido y estético, logrando un aprendizaje alternativo desde su propia realidad, empoderándose de él para buscar soluciones a las situaciones que afectan su espacio de vida.

La clase de literatura ha trascendido y generado tal impacto, que ha motivado a muchos jóvenes del colegio Castilla a estudiar teatro, comunicación social y carreras en las que puedan dar continuidad a la línea de expresión y comunicación. Podría decirse que el trabajo desde el proyecto se ha tornado en una especie de orientación profesional, exploración vocacional, una opción de vida para los jóvenes.

Lo anterior obedece a que la escuela como institución social ha de constituir un escenario de intercambio y transformación, no puede ser un espacio limitado que condiciona a los sujetos ni los prepara para reproducir un sistema que desconoce sus necesidades, intereses y capacidades, sino donde comprende su historicidad y proyecta su vida. La propuesta de Galán tiene alto impacto en el colegio y trasciende el ámbito escolar al punto que ha incidido en los intereses profesionales de los egresados, quienes optan por carreras relacionadas con las artes escénicas. “A pesar de que ya llevo un año de haberme graduado, estudio economía, trabajo, pero sacó tiempo para reunirme con el grupo de teatro y siento que leo hasta más que cuando estaba en el colegio. La lectura se me ha convertido en una necesidad, como un engome, ya no salgo sin un libro, aunque me toca leer más de economía por la carrera, no dejo de leer literatura y comprendo más fácil que otros compañeros de la carrera los libros que nos ponen” Egresado

No obstante, cada vez son más latentes fenómenos como la desvinculación de los contenidos curriculares con la realidad social, la sobrevaloración de los saberes teóricos y técnicos que contribuyen a la masificación de los individuos y el desconocimiento del rol familiar en la formación de los sujetos, todo lo cual conlleva a prácticas educativas descontextualizadas, distantes de los intereses y necesidades de los estudiantes y de los demás miembros de la comunidad educativa, lo que redundará en la pérdida de sentido por la escuela en la vida de los sujetos, en el incremento de los niveles de violencia al interior y alrededor de la escuela, en la desmotivación por el aprendizaje, y en la deserción escolar.

De acuerdo con Jesús Martín Barbero (2003), la profunda crisis que atraviesa la escuela se debe principalmente a su resistencia frente a los cambios culturales y sociales que inciden en la subjetividad de los individuos. Las prácticas que se promueven en la escuela relegan no solo las problemáticas sociales, sino también las emociones y expresiones de los sujetos y las distancian

de su formación integral. Es decir, se desconoce la identidad de los sujetos que hacen parte de la comunidad escolar. En relación, Jesús Martín Barbero expresa que “La identidad del sujeto que habita nuestro mundo occidental, es la de un individuo que sufre una constante inestabilidad sobre su identidad y una fragmentación de la subjetividad cada día mayor” (p.2)

Lo anterior, hace que para el docente gestor de esta práctica de enseñanza, la escuela sea más que una institución donde se imparten y se reciben conocimientos.

Desde su experiencia como maestro, Fernando Galán se ha preocupado por la pérdida de credibilidad y de sentido que la escuela ha sufrido en los últimos tiempos, pues si bien es cierto que ésta ocupa un lugar importante en la formación de los futuros individuos de la sociedad, poco a poco las instituciones educativas se han ido deshumanizando y se ha desdibujado la concepción del ser como sujeto integral que se configura a partir de la relación con sí mismo, con los demás y con su entorno.

Que la propuesta del profesor Galán plantee la transformación de la escuela y exalte el componente estético de la literatura, no implica que desconozca los lineamientos y estándares curriculares que desde las políticas públicas se han estipulado para la enseñanza de la literatura en la escuela, hallándose aquí los aportes al currículo a partir de la selección de contenidos y de las pruebas estandarizadas. El docente asimila la importancia de seleccionar, ajustar y planear los contenidos de manera que correspondan a las exigencias nacionales y locales sobre la enseñanza de la lengua castellana. Esto se evidencia porque las obras que se trabajan en la clase de literatura con el profesor Galán, hacen parte de los lineamientos del MEN y en consecuencia, dentro de las actividades que se realizan, están las evaluaciones tipo ICFES, ya que los estudiantes deben presentar pruebas estandarizadas que validen sus aprendizajes en la escuela. “La idea es que los muchachos también puedan escoger las obras que vamos a leer, aunque no todas, porque hay

unas que yo selecciono a partir de diferentes criterios como la planeación del área, claro, trato de que estén acordes con los gustos de los pelados...La idea es negociar, pues no todo puede ser lo que ellos quieran, tampoco puedo olvidar que ellos se van a enfrentar a las pruebas SABER”.
Fernando Galán.

De ahí que en su labor como docente de lengua castellana, el profesor Galán ha pretendido trascender la simple reproducción de contenidos, para lograr a partir de su método de enseñanza la construcción de mundos posibles en sus estudiantes. De esta forma, vuelve a humanizar los contenidos curriculares que en muchos aspectos parecen elementos aislados de la realidad.

Por lo tanto para el docente la escuela es más que una institución donde se imparten y se reciben conocimientos. Según Galán: “la escuela son todos los espacios donde hacemos parte como individuos y donde aprendemos que somos seres sociales”. Es así, que en esta experiencia se rescata el arte dramático como una posibilidad para vivenciar el mundo cercano y lejano, fomentar la cultura social y democrática, aprovechar el tiempo libre, mejorar la convivencia e incrementar el sentido de pertenencia al colegio.

La doctora en educación Soledad Palomares nos dice: “En la sociedad moderna, la Escuela se encuentra con la exigencia de desempeñar papeles diferentes y, a veces, incluso, contradictorios, lo que constituye una fuente de tensiones que solo pueden superarse con la introducción de las necesarias innovaciones en metodologías” (Palomares Ruiz, 1999, p. 200). Desde este sentido el proyecto “el teatro para la vida y por la vida” logró romper con la rutina en la manera como se enseña y se aprende literatura en la escuela. El maestro ha insistido en proponer una enseñanza que involucra al estudiante en su proceso constante de aprendizaje y en su interacción con el contexto, con el mundo real y la literatura.

Adoptar la enseñanza de la literatura como experiencia estética, ha llevado a cambiar las propuestas curriculares de la enseñanza de la lengua en el colegio Castilla, pues si bien es cierto que los docentes tienen completa autonomía para repensar dichas propuestas, los cambios que se dan se orientan más al contenido que a los métodos apropiados para su enseñanza y aprendizaje. Esto no quiere decir que la experiencia no se preocupe por los contenidos y temáticas, por el contrario el docente es consciente que estos son fundamentales dentro de la formación de sus estudiantes, sin embargo, él opina que no es lo que se enseñe sino como se enseñe. Para aclarar mejor esta idea Allouid & Antelo (2009) mencionan:

La tarea educativa consiste, desde el punto de vista técnico, en proveer lo que las sociedades han acumulado pacientemente. Las primeras guías para la acción: los números, las letras, lo escrito, lo visto, lo escuchado, el mundo. Eso no puede por definición ser familiar para el cachorro humano que viene al mundo de los signos. Existe una figura literaria pero también real. Es la que provoca el conocimiento de una persona fascinante ¿donde está la función que ejerce el fascinador? En general, está en que describe el mundo de otra manera, lo ilumina de un modo distinto, lo pinta de otra forma. O, a lo mejor, dice las mismas cosas que ya se sabían, pero de otra manera. Y resulta que como las dice de un modo diferente, ya no son las mismas. (p. 30-31).

Es así, que desde el enfoque del docente, la enseñanza se ha convertido más que en una vocación, en un acto liberador que a través de la literatura y otras expresiones artísticas, han generado en los estudiantes un rol de líderes transformadores de su entorno que conciben el mundo más allá de los procesos tradicionales de la escuela, adoptando la literatura como recurso pedagógico, logrando un aprendizaje alternativo de su propia realidad, apropiándose de ella para buscar soluciones a las situaciones que afectan su espacio de vida.

En Castilla, la familia, la escuela, el barrio, la ciudad, el país y el mundo se han convertido en escenarios de aprendizaje, el profesor Galán logró que los estudiantes se sensibilizaran con la expresión estética del lenguaje y lo asumieran como una posibilidad de construcción e intercambio de saberes y experiencias para generar una cultura de paz y democracia y al mismo tiempo, abrir la posibilidad de transformar el colegio en un lugar para crear, recrear y

transformar mundos posibles, que ha trascendido las aulas de clase y ha llevado un poco del Colegio al resto de la comunidad educativa.

4.6 Aporte teórico: hacia la concepción de la literatura como experiencia estética e intersubjetiva para crear y recrear mundos posibles

Vivir la literatura, sentirla, respirarla, hacer de ella una forma de conocer, pensar, repensar y transformar el mundo, se torna una experiencia estética en la medida en que permite el goce artístico, la creación y recreación de mundos posibles y el encuentro de subjetividades.

Leer mientras se escribe y escribir mientras se lee, sin la pretensión de rigurosos análisis, abandonándose en el placer de encontrarse y encontrar a otros, de evocar, imaginar, reír, llorar, dejando de lado los juicios de valor, conduce a hacer de la literatura una experiencia vital en la cual quien lee la obra es tan autor de ella como quien la escribe, porque al leerla la vuelve a escribir a su modo, desde su propio mundo.

Se lee para sentirse leer, para sentirse leyendo, para sentirse vivo leyendo. Se lee para tocar, por un instante y como una sorpresa, el centro vivo de la vida, o su afuera imposible. Y para escribirlo. Se escribe por fidelidad a esas palabras de nadie que nos hicieron sentir vivos, gratuita y sorprendentemente vivos. (Larrosa, J. p. 45).

Es entonces, cuando la literatura favorece la construcción y el encuentro de subjetividades porque tanto el lector como el escritor hallan en el texto, no sólo la esencia y el sentido de éste, sino también sus propias emociones, ideas, sueños, lo cual transforma su relación con sí mismos y con los demás seres.

De ahí que la literatura brinde la posibilidad de recrear la realidad, reconstruirla y transformarla de acuerdo a las conexiones que se alcancen con un mundo real ó imaginario. Con la experiencia literaria, quien lee y quien escribe, pueden atribuir un nuevo sentido a su vida de

acuerdo a la manera como interactúan con un texto, en el que su rol no es simplemente el de un receptor pasivo, sino el de un polo activo, creativo y recreativo de la obra, que conoce, piensa y transforma su entorno mientras lee y/o escribe. En el acto literario, escritor y lector se asumen como seres capaces de transgredir la realidad para mejorar su calidad de vida, para realizar sus ideales, para enunciar sus verdades, para manifestar sus inconformidades, para reconocer su propia voz en las voces de otros. No se lee el texto en sí, sino más bien se lee el mundo a través del texto.

En consecuencia, la experiencia estética sumerge al lector y al escritor en una soledad acompañada y pensada desde sí mismos, pero también desde otros y para otros, concediéndose el privilegio de ignorar los afanes y las tareas de su vida diaria, para dedicarse tiempo al disfrute que les genera, especialmente a quien lee, el hecho de ocuparse de no hacer nada de lo útil y de lo necesario a lo que está acostumbrado. Acercarse a la literatura se convierte en una aventura puesto que no se sabe lo que puede ocurrir, pero cada quien puede detenerse, continuar y hacer los giros que le apetezca durante el camino.

Leer y escribir literatura es una forma de sensibilización artística donde cada quien juega el rol que desee según sea su interés, su situación, su ilusión. Sin embargo, la literatura trasciende el ocio y el tiempo que a ella se dedica, no es tiempo perdido, pues además de generar placer, genera conciencia sobre la realidad y posibilita la transformación de la misma.

El historiador de la literatura sólo se convertirá en historiógrafo cuando, investigando su objeto, haya encontrado “la única idea básica que precisamente penetra la serie de hechos que él se propuso estudiar, se manifiesta en ellos y los relaciona con los acontecimientos mundiales. (Jauss, 1976, p. 138).

4.6.1 El encuentro de subjetividades desde el arte literario

La experiencia literaria es primeramente un encuentro personal, en el cual el sujeto descubre, reconoce y proyecta su humanidad. Por eso, leer y escribir literatura exige de algún modo un encuentro privado y silencioso para comunicarse con sí mismo a través de una relación íntima y particular con las palabras. Según María Zambrano, citada por Larrosa, en el prólogo de *Leer el mundo, Escritura, lectura y experiencia estética*: “Escribir es defender la soledad en que se está” Bravo, V, (2009) p. 9. Larrosa a esto agrega que: “leer, como un eco, también es defender la soledad en que se está” Bravo, V (2009) p.9. Una soledad elegida para el placer de hacer sin hacer, de buscarse hasta perderse, de gritar o de callar, de encerrarse o liberarse, de sentir intensamente cada línea, hallando un nuevo sentido a su existencia.

También, la experiencia literaria convoca desde lo personal, a un encuentro con el otro, con los otros que también se buscan, se encuentran y se pierden. “Una soledad, sin embargo, que es compañía una extraña modalidad de la amistad...Un silencio que es comunicación, una cierta forma de comunicación” (Bravo, V., 2009, p.9). Se trata de un receso para mirarse a través de

quien escribe, pero también de la necesidad de compartir de algún modo aquello que se ha vivido, que se ha soñado, que se piensa, que se siente. Escuchar atentamente la voz del otro, sin sentirla tan ajena a la propia, sino más bien intentando comprender lo que ella le dice sin decirle.

Al leer quien escribe ha leído el mundo y ha imaginado al otro a quien le escribe. De igual modo, quien lee escribe mientras lo hace, pues se apropia de la historia al punto de hacerla suya, de recrearla, sin ambicionar legitimidad o aceptación, pero respetando a quien la ha escrito, reconociéndolo en cada instante de la lectura. “La subjetividad es la re significación del individuo; es la delimitación del yo frente al otro” (Bravo, V., 2009, p. 148). Entonces, la experiencia literaria incita al encuentro de subjetividades desde la sensibilización y la conciencia

de humanidad, en tanto favorece la reafirmación de la ideología y los valores identitarios de una persona o de un grupo social.

Es así como lector y escritor construyen sin prescripción una historia propia, única y de ambos, ajena y de todos, real e imaginaria, acabada e inacabada..., sobre lo cual Bravo (2009), menciona cuatro dimensiones de la obra, que van desde lo individual, hasta lo social, cultural e histórico” p. 168.

Estas múltiples dimensiones que contempla la obra literaria, reúnen en ella la posibilidad de encuentros y desencuentros del individuo con sí mismo, con los demás individuos, con su entorno y con los mundos que pueda crear y recrear a través de la lectura y/o de la escritura.

Es entonces cuando la literatura favorece la construcción de identidades que conllevan a la libertad de emociones, pensamientos e imaginarios que revelan la esencia misma del ser humano y le convocan a transformar su existencia y su percepción sobre el mundo. En este sentido, se da la construcción de subjetividades

Cuando se permite esta construcción y el encuentro de subjetividades, no existe un solo dueño de la verdad o del poder, sino que emerge una relación entre los dispositivos de sujeción y control y encuentran mayor resistencia, ya que la lectura y la escritura de literatura, liberan al individuo de sus propias estructuras de miedo, de violencia, de injusticia, logrando que se reproduzcan modelos de interacción social basados en la igualdad, la tolerancia, avanzando hacia la democratización de las prácticas sociales, dentro y fuera del ámbito escolar.

Tanto las emociones, como las creencias y los conocimientos adoptan en la experiencia literaria un aire emancipador. “La lectura en libertad, la que se aleja del dominio del control pedagógico y edificante, es el camino para la conciencia crítica, esa que es capaz de estremecer los fundamentos de la existencia misma, y transformarla” Bravo, V (2009), p. 150). De ahí que

leer y escribir literatura aleja al sujeto del mundo real, pero lo retorna a él con una visión más intensa y estética de éste. Visión que le lleva a relacionarse de manera ética con sí mismo y con los demás.

CONCLUSIONES

El proceso de sistematizar la práctica de enseñanza del profesor Fernando permitió reconocer en la comunidad educativa del colegio Castilla I.E.D., la importancia de cuestionar y reflexionar sobre el quehacer docente, ya que abordar esta práctica como objeto de estudio, condujo a una mayor comprensión sobre los componentes y las dinámicas que se daban en torno a esta, no sólo por los agentes externos como colegas, sino principalmente por los agentes involucrados directamente como los estudiantes y el docente quien reconoce que el proceso llevado a cabo le ayudó a identificar elementos de su práctica que pueden incidir favorablemente la práctica de la enseñanza de la literatura en otros grados y en otros docentes, pero también le hizo ver algunos elementos que requerían mayor formalización didáctica como por ejemplo la conceptualización de la enseñanza de la literatura desde una perspectiva estética.

El trabajo colaborativo es un factor fundamental dentro del desarrollo de la investigación; las interacción y la constante comunicación entre los actores de la experiencia y las investigadoras llevaron al docente Fernando Galán a la transformación y cualificación de sus prácticas de enseñanza. Esta discusión académica y pedagógica que surgió en los diferentes encuentros, permitió que se construyeran nuevos sentidos que aportaron a la caracterización de la enseñanza de la literatura como experiencia estética.

No obstante, el panorama que limita la enseñanza de la literatura en la escuela al ámbito prescriptivo y evaluativo, existe la posibilidad de generar prácticas de enseñanza que dimensionen y promuevan la literatura como experiencia de vida. En este orden de ideas, los datos obtenidos dentro de esta investigación demuestra que la práctica de docente Fernando Galán, concibe literatura desde una concepción estética, en la cual no solo pretende que el

estudiante lea y de cuenta del contenido del texto literario, sino que pueda encontrar en el texto infinitas interpretaciones que lo lleven a interactuar y encontrarse con la obra.

Reconocer el valor artístico de la literatura dentro de las prácticas de enseñanza posibilita el proceso de la recepción estética y rescata la esencia emocional que encierra la obra literaria, para que el estudiante encuentre en la lectura literaria una experiencia que le permita despertar la sensibilidad, la conciencia, la creatividad y la imaginación.

Para esto, se requiere que el docente tenga dominio de un saber disciplinar no sólo en didáctica, sino también en literatura, de modo que pueda gestar en su práctica mayor gusto, autonomía y empoderamiento. En este sentido, la profesionalización del docente implica que más allá de un saber específico, se constituya como un sujeto ético y político que configure su práctica de enseñanza de acuerdo a las problemáticas, necesidades e intereses del contexto en que se halla. Esto hace que lo que se enseñe logre trascender el ámbito escolar y tenga sentido para los individuos que se forman.

Por la magnitud de la práctica que se ha sistematizado, algunos componentes quedan sujetos a nuevas reflexiones que permitan consolidar un marco teórico en torno a la enseñanza de la literatura desde la experiencia estética y a generar intervenciones pedagógicas que promuevan dicha experiencia. Como las proyecciones más relevantes se pueden referir: la configuración de la práctica desde la historia de vida del docente, el intercambio de roles en la enseñanza, el teatro como dispositivo para aprender literatura y, la interdisciplinariedad en la lectura de literatura.

REFERENCIAS

- Acevedo Tarazona, Á. (2010). El primer centenario de Colombia (20 de julio de 1910). *Credencial Historia*, 10-14.
- Acosta Valdeleón, J., & Barreto Chica, O. (2006). De productores solidarios a personal competente: el tránsito de los valores para el desarrollo económico en la escuela colombiana. *Colombiana de Educación*, 146-158.
- Aigeneren, M. (2012 йил 24-julio). *Revista Electronica: La sociología en sus esenarios*. From <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1550/1207>
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Álvarez, A. (2001). Del Esadocente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? *Revista Ibero- Americana*, 35-57.
- Álvarez, M. S. (s.f.). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria*. Tesis, Universidad de Castilla de la Mancha.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Arizaldo, C. B. (2006). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Santiago de Calí: universidad del valle.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). *Escritura y sociedad, nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Rede para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Botero, L. D. (2001 йил 20-Septiembre). La sistematización de prácticas. Liceo Nacional Marco Fidel Suarez.
- Brousseau, G. (s.f.). *¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?* Bordeaux, Francia: IREM.
- Burbano, A. C. (2006). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Santiago de Calí: Universidad del Valle.

- Burbano, A. C. (2006). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Cali: Univesidad del Valle.
- Calvo, G. (2006). La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje por el oficio en el siglo XXI. In E. T. Fanfani, *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp. 182-183). Buenos Aires: Buenos Aires siglo XXI.
- Calvo, M. C. (2010). *De la estética d ela recepción a la didáctica de la literatura*. Tesis, Universidad del Valle, Cali.
- Camps, A. (2000). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en la didáctica de la lengua*. Brcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carvajal Burbano, A. (2006). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2002). *Enseñar Lengua*. España: Graó.
- Cendales, L. (2009). La sistematización de experiencias. *Diálogo de saberes*, 69.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida revista latinoamericana de lectura*, 2-19.
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Ediciones Akal.
- Corralejo, J. D. (Septiembre de 2002). Reflexiones sobre la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura. *Arbor CLXXIII*, 129-152pp, 681.
- Cruz, E. (2013). *Sistematización de la práctica educativa de los asesores comunitarios en el INEA de México: hacia una alternativa de formación*. México.
- Cuesta, C. (2012). *La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad*. Tesis, La Plata.
- Dussel, E. (1999). Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. *PASOS*, 2-15 .
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaría*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- (s.f.). *El entrañamiento en la enseñanza de la literatura*.
- Fajardo, C. F. (2009). *De la contemplación estética ala interacción participativa*. Tesis, Universidad de la Salle, Bogotá.

- Fernando Altamira Basterrechea, E. C. (2012). *Sistematización: tejiendo retos a partir de las prácticas de educación para el desarrollo. Cuatro experiencias y nuevos desafíos a través de la sistematización.*
- Franco, C. m. (2010). *Hacia la recuperación de una experiencia estética, placentera y comunicativa.* Tesis, Universidad Javeriana, Bogotá.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía.* SAO .
- García, E. F. (2005). *Propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura en el sistema abierto de la SEP.* México D.F.: UNAM.
- Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace: una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. *Aportes de dimensión educativa*, 7-22.
- Gialdino, I. V. (2009). *Fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa* (Vols. 10, N° 2. Art. 30). Barcelona, España: FQS.
- González Rodríguez, M. A., Rodríguez Acevedo, M. P., & Tovar Benavides, J. M. (2014). *Pontificia Universidad Javeriana.* From <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12359>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad.* Buenos Aires: Norma.
- Hauy, M. E. (2014). *Lectura literaria. Aportes para una didáctica de la literatura.* Universidad del Norte, Barranquilla.
- Heras, M. S. (2009). *Realización de historietas de literatura mexicana como medio de aproximación a la literatura juvenil.* México D.F.: UNAM.
- Iovanovich, M. L. (2013). *Sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos.*
- Jara, O. (1996). *Sistematización de experiencias, búsquedas recientes.* Bogotá: Dimensión Educativa.
- Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. *Seminario ASOCAM.* Bolivia: CEP Centro de estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara, Ó. (2012). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles.* San José : CEP Alforja- CEAAL- Intermon Oxfam.
- Jaramillo, J., & Gaitán, C. (2008). Caracterización de prácticas de la enseñanza universitaria. *Educación y desarrollo social*, 10-29.

- Jauss, H. R. (1976). *La literatura como provocación*. Barcelona: Peínsula.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (s.f.). *La investigación en el campo de la Didáctica*. Buenos Aires: Universidad Bs As.
- Maldonado, F. C. (2010). *Hacia la recuperación de una experiencia estética, placentera y comunicativa. Incursión en el pensamiento de Hans Robert Jauss*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Medina, V. A. (2010). *Adaptación y apropiación: Beowulf en el cómic*. Tesis, UNAM, México.
- Meideu, P. (2005). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy*. España: Graó.
- Mendoza, C. A., & Serna Mendoza, N. (2009). *Algunas definiciones sobre lo que es sistematización*.
- Messina, G. (2005). La sistematización acerca de su especificidad. *Revista internacional de educación de adultos*, 163-164.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998 йил 7-Junio). *Ministerio de Educación Nacional*. Retrieved 2014 йил 14-11 from Lineamientos curriculares: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Nietzsche, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestra escuelas*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Ochoa Sierra, L., & Osorio, C. (2011). La escritura en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Forma y función*, 2(24).
- Osorio, L. O. (2011). *La escritura en los procesos de sistematización de experiencias educativas*. Bogotá.
- Palomares Ruiz, A. (1999). Interrelación escuela-sociedad en Castilla-La Mancha. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 199-206.
- Pérez Abril, M., & Roa Casas, C. (2012). Leer en los primeros grados. *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*, 37-56.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: GRAÓ.

- Quintana del Castillo, I. (2007 йил Октябрь). *Universidad de Sonora*. From <http://www.maestriaenliteratura.uson.mx/wp-content/uploads/2010/10/IvanQuintanaTesis.pdf>
- Rey, S. S. (2011). *Formación de lectores capaces de alcanzar el efecto estético por medio de la intertextualidad*. Tesis, Tunja.
- Rey, S. S. (2011). *Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria*. Tesis, UPTC.
- Rossenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de cultura económica.
- Saavedra Rey, S. (n.d.). *Didáctica y evaluación de lo literario: entre la composición artística y la recepción estética*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez Upegui, A. A. (2011). Sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*.
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos Revista de estudios sobre lectura*(7), 85-99.
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos Revista de estudios sobre lectura* .
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Upegui, A. S. (2010). *Sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica*. Tesis, Barranquilla.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa S.A.
- González, Rodríguez & Tovar. (2014). *Veinte años de la enseñanza de la literatura en Bogotá(1994-2014): acercamiento a los temas y discusiones en el análisis de las políticas educativas y las reflexiones académicas*. Tesis, Bogotá.
- Yves, C. (1998). *La trasposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor.

Zambrano Leal, A. (2005). *Didáctica, Pedagogía y Saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial
MAGISTERIO.

ANEXOS

Anexo 1

NÚCLEO TEMÁTICO	ENSEÑANZA DE LA LITERATURA	
NIVEL	<i>NACIONAL</i>	
FUENTE	Antecedente: 2012 BIBLIOTECA UPTC	
ANTECEDENTE	1 Artículo ponencia: didáctica y evaluación de lo literario. Entre la composición artística y la recepción estética. Saavedra Rey, Sneyder. Universidad Pedagógica Nacional.	
OBJETOS DE ESTUDIO	Procesos de enseñanza aprendizaje de la literatura que permitan abordarla desde su componente estético.	
PERSPECTIVAS TEÓRICAS	<p>-“La literatura establece un nexo ineludible con la vida y la cultura tanto del lector como del escritor” (Colomer, 1995).</p> <p>-“El potencial de efectos de los textos literarios sólo es posible actualizar en el proceso de lectura, mediante la “reelaboración” que de éste hace el lector en su conciencia” y “sólo cuando texto y lector convergen significativamente se constituye el efecto estético y, así, la obra literaria” (Iser, 1987).</p> <p>-De acuerdo con Pennac (2004), el verbo “leer”, a semejanza de verbos como “amar” o “soñar”, no acepta el imperativo, lo cual supone una relación significativa con los textos desde contextos de alfabetización inicial (Ferreiro, 1998; Teberosky, 2003; Tolchinsky, 1993) o constituirse en edades posteriores (Petite, 2003) e incluso en la adultez (Freire, 2005), pero que en cualquier caso reconoce la literatura como un texto de comunicación auténtica que no se limita a obligaciones escolares, sino que comprende unos propósitos sociales de acuerdo con sus niveles semántico y pragmático (Lerner, 2001).</p>	
RESULTADOS	Reconocimiento de la necesidad de una propuesta didáctica y evaluativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la literatura a partir de la comprensión de sus rasgos artísticos y estéticos constitutivos.	
CONTRASTE CON NUESTRA SISTEMATIZACIÓN	COINCIDE	-Intenta abordar la literatura desde su perspectiva estética.
	DIFIERE	-No es una propuesta metodológica sino un análisis de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la literatura.

Tabla 1: Criterios para la organización y categorización de antecedentes

Anexo 2

Código	Tipo de instrumento	Participantes	Fecha de realización	Duración	Extensión de la transcripción
001	Entrevista	Profesor Galán	19 de agosto de 2014	1 hora 17 minutos	7 páginas
002	Entrevista	Profesor Galán	30 de abril de 2015	1 hora 7 minutos	9 páginas
003	Entrevista	Profesor Galán Ana María Yaya	15 de septiembre de 2015	1 hora 7 minutos	6 páginas
003	Entrevista Grupo Focal	15 Estudiantes	Agosto 4 de 2015	1 hora 34 minutos	14 páginas
004	Entrevista Grupo Focal	15 Estudiantes Egresados	Agosto 4 de 2015	1 hora 40 minutos	12 páginas
005	Entrevista	Colega Julián Ospino	Agosto 12 de 2015	49 minutos	8 páginas
006	Entrevista	Padres de familia	Agosto 12 de 2015	36 minutos	5 páginas
006	Video	Profesor Galán y estudiantes de grado 11°	Julio 15 de 2015	1 hora 47 minutos	
007	Video	Profesor Galán y estudiantes de grado 10° y estudiantes de 4° de primaria	Julio 27 de 2015	1 hora 44 minutos	

Tabla 2: Organización de fuentes

Anexo 3

LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Claridad sobre cuáles es el tema de interés.

En la entrevista semiestructurada el entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficiente para definir el contenido de la discusión (Tarrés, 2001).

En la primera fue exploración y los preguntas iban para donde iba el profe la exp es muy amplia tra muchas actividades y hay que enfocarse.

La siguiente entrevista fue realizada con el fin de conocer, a grandes rasgos en que consistió la experiencia propuesta por el profesor Fernando Galán en el colegio Castilla I.E.D. Esto con el fin de entrar a analizar cuáles eran los aspectos más relevantes que permitieran ser abordados desde una mirada epistemológica.

¿Qué quisiera decir con esto?

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA 01

Entrevistado: Fernando Galán (F.G)

Entrevistadora: Marcela Otálora (M:O)

Fecha:

M.O ¿Cómo se da inicio a esta experiencia?

este punto de partida es el que más rápido se pasa

F.G Bien, nosotros partimos de la lectura recreativa. Y queremos que los chicos se interesen por la lectura. Que cuando lleguen a un nivel de bachillerato, tengan un bagaje de la literatura clásica, de cualquier tipo de literatura y de cualquier tipo de lectura. Porque vemos que los chicos llegan y no tienen ningún interés por la lectura. Ni recreativa, ni literaria, ni científica. Vemos que los niños de primaria tienen un cierto interés por la lectura, porque juegan con la lectura. Sin embargo este hilo se rompe cuando llegan a bachillerato.

No como objeto de estudio. Solo hay que ver cómo se hace uso como un potencial a desarrollar

proponer este interés

Entonces lo que queremos es que esos niños continúen con el ánimo por la lectura que traen desde primaria, y continúen en el bachillerato. Entonces ¿Qué hemos hecho? Hemos hecho que los grandes... que los textos que leen los grandes, se reelaboren y se adapten acorde a la edad de los niños y con elementos que le puedan enseñar algo a los niños. Ellos llegan y elaboran sus libros manuales (que los podemos ver ahorita) y empiezan a leerlos con los niños. Esos libros tienen actividades de comprensión de lectura, y también para que ellos propongan ideas de lo que se trata el libro.

entalló en los pequeños no en los grandes

este es un trabajo que nos interesa y lo que menos se menciona

este es otro

O sea, no es solamente de comprensión de lectura sino también de análisis. Después de que leemos la adaptación, muchas veces, vamos al otro plano, al otro taller (porque son varios talleres) en donde los chicos tratan de dramatizarlos, o sea mostrar una improvisación de teatro. De esta manera ya ellos van entendiendo más las obras.

una exp se sistematiza no solo a q' sea buena sino que es más de la que se puede mejorar

esto es de lo que más se habla. lo que más dello tiene

Ilustración I: Análisis de la primera entrevista al docente

Anexo 4

Es así que desde el enfoque del docente, la enseñanza se ha convertido más que en una vocación, en un acto liberador que a través de la literatura y otras expresiones artísticas, han generado en los estudiantes un rol de líderes transformadores de su entorno que conciben el mundo más allá de los procesos tradicionales de la escuela, adoptando el teatro como un recurso pedagógico, logrando un aprendizaje alternativo de su propia realidad, apropiándose de él para buscar soluciones a las situaciones que afectan su espacio de vida.

Desde su experiencia como maestro, Fernando Galán se ha preocupado por la pérdida de credibilidad y de sentido que la escuela ha sufrido en los últimos tiempos, pues si bien es cierto que esta ocupa un lugar importante en la construcción de los futuros miembros de la sociedad, poco a poco las instituciones educativas se han ido deshumanizando, es por eso que a partir de su labor docente, el profesor Galán ha pretendido trascender la simple reproducción de contenidos, para lograr a partir de su método de enseñanza la construcción de mundos posibles en sus estudiantes, de esta forma vuelve a humanizar los contenidos curriculares que en muchos aspectos que parecen elementos aislados de la realidad.

Por lo tanto para el docente la escuela es más que una institución donde se imparten y se reciben conocimientos. Según Galán: "la escuela son todos los espacios donde hacemos parte como individuos y donde aprendemos que somos seres sociales". Es así, que en esta experiencia se rescata el arte dramático como una posibilidad para vivenciar el mundo cercano y lejano, fomentar la cultura social y democrática, aprovechar el tiempo libre, mejorar la convivencia e incrementar el sentido de pertenencia al colegio.

Ser maestro hoy día no es fácil. Las fuertes problemáticas que se presentan a nivel social y cultural en nuestro país se evidencian en los niños, niñas y jóvenes que a diario asisten a la escuela, buscando en ella un refugio, una vía de escape, un espacio en el que

Handwritten notes:

- ① *Quitar no mínimo*
- ② *Mejorar como se indica en el texto*
- ① *Alternativo y liberador*
- ② *voz del profesor*
- ① *escuela, trascender el teatro a un método*
- ② *Teatro*
- ① *enseñar y el aprender*
- ② *¿cómo?*
- ① *Escuela y ~~tradic.~~ tradic. Alternativo.*
- ② *¿qué es el teatro? nuevo, eje, dispositivo, recurso, estrategia.*

Ilustración II: Análisis de la primera reconstrucción de la experiencia.