

Didáctica de la literatura desde la perspectiva de la lectura y la escritura¹

Zulma Martínez Preciado²
 Ángela Rocío Murillo Pineda³
 Universidad Pedagógica Nacional- Colombia

Artículo de Reflexión derivado de Investigación
 Recibido: Marzo 5 de 2016 Aprobado: Junio 15 de 2016

Resumen

El artículo corresponde a una de las categorías de análisis e interpretación surgidas en el proyecto de investigación denominado: "*Concepciones y tensiones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años*". En dicha investigación, se recopilaron fuentes bibliográficas (libros de investigación, revistas indexadas y memorias de congresos recientes en Colombia) con el fin de determinar tendencias didácticas de la enseñanza de la Literatura. Se encontró que la lectura y escritura se convierten en uno de los ejes centrales de los procesos didácticos de la literatura, en tanto que son los ejercicios intelectuales con los que se recepciona y produce el mundo literario. Así, se abordan aspectos como: lectura literaria, proceso lector en literatura, relectura como estrategia significativa, lectura desde un eje temático o símbolo, el taller de escritura como método didáctico y

-
- 1 El presente artículo corresponde a la síntesis del capítulo "Didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura", el cual hace parte de la investigación titulada: "*Concepciones y tensiones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años*", inscrita en el marco de la convocatoria de investigación No. 16, aprobado en Acta No. 118 del Comité del SUI del 7 de junio de 2011. El proyecto fue desarrollado entre el 2013 -2014. Surge como producto del grupo de Investigación Grafía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Colombia y forma parte de la línea de investigación Literatura y Cultura.
 - 2 Licenciada en Lingüística y literatura Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Literatura Universidad Pontificia Javeriana. Docente Universidad Pedagógica Nacional e integrante de REDLEES (Red de lectura y escritura en la Educación Superior). Correo electrónico: zulmar25@yahoo.es
 - 3 Licenciada en Lingüística y literatura Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Estudios Literarios Universidad Nacional de Colombia. Docente Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Jorge Tadeo Lozano. Correo electrónico: javeroc@yahoo.com.mx

el diario lector, la lectura en voz alta, etc., como estrategias didácticas. Todo ello, en aras de revisar y visibilizar, el estado actual de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica respecto a la literatura.

Palabras clave: lectura, escritura, didáctica de la literatura, relectura, eje temático transversal, taller de escritura.

The didactics of literature from the perspective of reading and writing

Abstract

This paper corresponds to one of the analysis and interpretation categories emerging from a research project called "Conceptions and tensions within the didactics of literature in Colombia during the last ten years". In such research, bibliographic references (research books, indexed journals, memoirs of congresses in Colombia) were compiled with the purpose of identifying trends in the didactics of literature. It was found that reading and writing become one of the central axes of teaching literature as far as they constitute the intellectual activities through which the literary world is received and addressed. So, aspects such as literary reading, reading process in literature, re-reading as a meaningful strategy, reading from a thematic axis or symbol, reading workshop as a didactic method, the reading journal, reading aloud, etc. are examined. All of this is done in order to inspect and make visible the current state of affairs in teaching the skills of reading and writing in basic education regarding literature.

Key words: reading, writing, the didactics of literature, re-reading, cross-sectional thematic axis, reading workshop

Didática da literatura desde a perspectiva da leitura e da escrita

Resumo

O artigo corresponde a uma das categorias de análise e interpretação surgidas no projeto de investigação denominado: "Concepções e tensões da didática da literatura na Colômbia durante os últimos dez anos". Na referida investigação foram recopiladas fontes bibliográficas (livros de investigação, revistas indexadas e memórias de congressos recentes na Colômbia) com a finalidade de determinar tendências didáticas do ensino da literatura. Encontrou-se que a leitura e a escrita se convertem em um dos eixos centrais dos processos didáticos da literatura, dado que são os exercícios intelectuais com os quais se recebe e produz o mundo literário. Assim sendo, se abordam aspectos como: leitura literária, processo leitor na literatura, releitura como estratégia significativa, leitura desde um eixo temático, o símbolo, a oficina de escrita como método didático e o diário leitor, a leitura em voz alta, etc., como estratégias didáticas. Todo isso com o objetivo de revisar e visibilizar o estado atual do ensino da leitura e a escrita na educação básica com respeito à literatura.

Palavras chave: leitura, escrita, didática da literatura, releitura, eixo temático transversal, oficina de escrita.

La literatura es como un inmenso libro hecho de infinitas escrituras. Así entendida la literatura, podemos entonces formular una segunda

Afirmación: La literatura se mueve en un doble movimiento: lectura y escritura. En una primera instancia, es eminentemente testimonial, empieza a formar parte de la tradición; en un segundo momento, es actualización, apropiación presente, dominio y elección, espacio para la libertad. Escribir y leer, he ahí la dialéctica propia del gran libro que hemos denominado literatura”

Fernando Vásquez Rodríguez. *La Enseña Literaria*

Introducción

En el desarrollo de la investigación se evidenció, como una de las tendencias fuertes para la enseñanza-aprendizaje de la literatura, el nexo necesario que ésta establece con la lectura y escritura. Por un lado, debido a que son las palabras el material de trabajo de la literatura y por otro por cuanto es a partir de estos dos ejercicios intelectuales (lectura y escritura) como se recepciona y produce el mundo literario. Atendiendo al carácter de lo pedagógico, Cárdenas en *Elementos para una Pedagogía de la Literatura*⁴, considera que el papel educativo de la literatura debe apuntar a la formación integral, sirviéndose de la lectura y la escritura. Es en el terreno de la literatura en donde lectura y escritura se distancian totalmente del ámbito de mecanización, simplemente decodificativo y codificativo, tan extendido en los procesos de alfabetización, para entrar en dinámicas inferenciales, críticas y creativas.

Uno de los dilemas relacionado con la literatura y su relación con la lectoescritura es el con-
 cernimiento a la enseñanza del español como lengua materna. En diversas experiencias y estrategias pedagógicas, se ha considerado que para la apropiación de las habilidades comunicativas y para la comprensión de las estructuras sintácticas y morfológicas de la lengua, se hace necesario acudir a textos literarios para que mediante el análisis de éstos se llegue a tener mayor conciencia de la estructura del lenguaje. De igual manera, se utiliza la literatura para desarrollar la capacidad de comprensión, lo que demuestra que no se marca una diferenciación entre procesos de interpretación de un texto literario y procesos de interpretación de cualquier otro tipo textual (argumentativo, expositivo o descriptivo).

A propósito del tema, González⁵, presenta un panorama de cómo en los últimos años ha variado la concepción de enseñanza de la literatura en Colombia y la relación que ésta establece con la lectura y la escritura. Asegura que hasta hace pocos años, en nuestro país era común compartir un canon literario como estrategia para garantizar que la enseñanza de la literatura fuera más o menos homogénea.

4 CÁRDENAS PÁEZ, Alfonso. *Elementos para una Pedagogía de la Literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2004, pág. 26.

5 González, H. *La Didáctica del Minicuento y su Desarrollo en Ambientes Hipermediales*. Grupo HIMINI. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (2006).

Entre 1995 y 2002 esta situación varió con la introducción de los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana, donde el papel de la enseñanza de la literatura se asoció a los procesos culturales y estéticos: “nos referimos al estudio de la literatura no como acumulación de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, etc., sino como experiencia de lectura y de desarrollo de argumentación crítica”⁶ De esta manera, se espera que el estudiante más que acercarse a muchas obras pueda abordar algunas con profundidad, “de manera que pueda desarrollar un pensamiento crítico y conjetural, exteriorizado en lo oral y lo escrito [...] dicha experiencia habrá de impulsarlos hacia la autonomía como lectores competentes que asuman los textos desde el deseo y a través de toda la vida”⁷. No obstante, en el 2003 con los Estándares de Calidad, esta visión cambia y aunque se mantiene la idea de interpretación textual se incorporan nuevamente los períodos o movimientos literarios sumados a algunas obras cumbres determinadas para cada grado.

Como consecuencia de lo arriba mencionado, las estrategias didácticas actuales propenden e insisten en establecer distinción y claridad sobre los procesos de lectura y escritura que se generan en la literatura, así como en demostrar su amplia utilidad didáctica en este campo.

La lectura literaria

La literatura como expresión estética, histórica, cultural, ideológica, intelectual, axiológica, intertextual y, en sí, humana, no puede ser interpretada de la misma manera que cualquier otro tipo textual, de modo que requiere de un ejercicio de lectura diferente. Cárdenas⁸, aduce -sustentado en Eco- que para el caso de la lectura de la literatura no se trata sólo de enseñar a leer o alfabetizar, ya que debe entenderse como una actividad significativa que basada en la interpretación del sentido textual y en la producción de discurso comprensivo, requiere un lector cooperativo⁹. Al respecto Cárdenas indica que este lector debe estar preparado para enfrentarse al texto de manera activa, plural, crítica, creativa, vital, competente y contemporánea, superando los hábitos de la lectura literal con fines solamente informativos. Es decir, implica la capacidad interpretativa del lector, logrando pasar del pretexto al discurso, del texto a la construcción de sentidos, entendiendo el lenguaje como un mediador para ello. Desde esta perspectiva, tal operación implica la apuesta de procesos cognitivos, lingüísticos y textuales propios de todo discurso, pero requiere además de la identificación de diversos signos, e indicios que revelan elementos propios de lo literario (narrativos, retóricos, estéticos, históricos, ideológicos, paradójicos, lúdicos, simbólicos, imaginarios, ficcionales, etc.); requiere el reconocimiento de capas de sentido más profundas, la distinción de las relaciones texto-mundo que no aparecen de manera explícita y que generan una explosión de diálogos con el lector, conduciéndolo a la producción de un nuevo discurso. Lo anterior llevó a Cárdenas a reflexionar que la lectura literaria supone entonces un proceso de comprensión como explicación-interpretación, y

6 Como se cita en González, 2006, pág. 65.

7 Ibíd.

8 Cárdenas, P. Op. Cit., pág. 130

9 Ibíd.

también como producción-argumentación: por un lado el desvelamiento- reconstrucción de sentidos, por el otro la construcción-transformación-creación de conclusiones en un acto cooperativo entre texto, lector, autor y contexto¹⁰.

De igual forma, asegura Cárdenas Páez que en el caso de la lectura y la interpretación literarias, la abducción juega un papel fundamental, pues es una forma predictiva de razonamiento, que basada en conjeturas, afecta las formas de representación y traspasa los límites de comprensión, acoge posibilidades y desarrolla la creatividad. Sin embargo, cabe recalcar que la lectura no se reduce a un proceso abductivo: "La abducción como acceso al conocimiento a través de hipótesis sucesivas en donde hay mucho de adivinación, debe ser complementada con la transducción, la deducción y la inducción cuando sea necesario"¹¹. De esta manera, asegura Cárdenas que la lectura literaria recorre la escala del pensamiento analógico y penetra en lo lógico.

Frente a la enseñanza de una competencia lectora en literatura, este autor considera que es necesario que ésta no se reduzca al mundo del libro, sino que se hace necesario que el estudiante aprenda a leer todas las manifestaciones sígnicas del mundo natural y cultural. Para el desarrollo de dicha competencia, Cárdenas Páez sugiere como estrategias pedagógicas: reactivar los conocimientos previos en los estudiantes para que esto permita la construcción de nuevos sentidos; generar diálogo, conversación, discusión acerca de las interpretaciones de los estudiantes; inducir la capacidad de pregunta; leer con base en las operaciones lógicas y analógicas; leer desde el punto de vista psicológico, ideológico, etc.; formular hipótesis de lectura; establecer relaciones con otros textos; descubrir valores y actitudes en los textos; inducir a escribir sobre las experiencias de lectura, etc.

Por su parte, Libardo Vargas Celemín en su artículo "*La Enseñanza de la Literatura o el Regreso a Ítaca*"¹², plantea que un avance en la didáctica de la literatura se logra con lo que se ha denominado "iniciación a la lectura literaria", que tiene como centro de estudio la lectura y el comentario de texto, cuya influencia llega de España. En el apartado *La Nave de los Feacios y los Aparejos de la Didáctica de la Literatura*, concibe que el centro de la didáctica de la literatura es la lectura, entendida como un proceso complejo de significaciones, con sentido lúdico y estético. Para ello se requiere un profesor que proponga una serie de autores, obras (canon) y acciones que permitan experimentar el goce estético, de modo que dote a los estudiantes de herramientas interpretativas y genere un ambiente en el que se potencie su sensibilidad y se llegue al diálogo transformador.

En su libro *Palimpsestos. Crítica y Análisis Literario en el Aula de Clase*, Fabio Jurado Valencia¹³ se cuestiona acerca de qué es la lectura literaria. Así, primero establece que leer consiste en comprender, entonces, se pregunta qué es comprender. Y responde que comprender consiste en interpretar. De modo que cuestiona sobre qué es interpretar y propone que interpretar es atribuir ciertas significaciones

10 Ibid. págs. 132-137.

11 Ibid. pág. 135

12 Vargas Celemín, L. *La Enseñanza de la Literatura o el Regreso a Ítaca*. En: F Vásquez (Comp.), et.al. F. Vásquez Rodríguez. et.al. *La didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, 2005. (págs. 35-58).

13 Jurado Valencia, F. *Palimpsestos. Crítica y Análisis Literario en el Aula de Clase*. Bogotá: asociación colombiana de semiótica SEM. 2004.

a ciertas expresiones, es atribuir sentido. No conforme con ello, se pregunta qué es producir sentido y aclara que puede decirse que esto es la explicación, de manera que viene otra pregunta: qué es la explicación. Este tratamiento para consolidar una definición de lectura, indica que va desencadenando, como en cascada, el proceso; por lo tanto, leer es comprender, interpretar, asignar significado, producir sentido, explicar, y si se sigue con la lista, con la cascada, y con este ejercicio metalingüístico –aclara Jurado–, se llegaría a términos como análisis, conjetura, hipótesis, crítica, investigación, entre otros... para asumir que leer es *trabajar con los textos*, leer literatura corresponde a aquello que los semióticos clásicos llamaron *semiosis ilimitada*, interpretación de un signo que lleva a otro signo, y así sucesivamente¹⁴. Todo esto lo conduce a una pregunta relevante: ¿cómo constituirse en un buen lector?, y sobre todo, ¿cómo constituirse en un lector crítico? Prescribe que en los contextos académicos y escolares se puede identificar al lector obediente: el que se resigna a aquello que se le impone y que recibe buenas calificaciones por su trabajo. No obstante, este es un lector impostor o un lector iniciado, dado que hasta el momento no llega al nivel de lector crítico. Propone que para formar lectores críticos una cuestión clave es comprender que no se puede leer sin ninguna perspectiva y sin haber aprendido a leer los entornos cercanos; arguye Jurado, citando a Freire, que: “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto”¹⁵. Ante este postulado, acota Jurado que la relación entre lenguaje y realidad se difumina en la educación formal, luego se difumina también el enlace entre la experiencia de leer y la experiencia de la vida, lo que obstaculiza el desarrollo de una mirada profunda a las lecturas de parte de los estudiantes. El autor asegura que no se trata de enseñar algo, sino de enseñar una necesidad, en este caso la necesidad de la literatura y la necesidad de leer. De manera que Jurado advierte que alcanzar el nivel de lector crítico se adquiere mediante un modelo, un maestro que ha tenido la facultad de transmitir no los datos del autor o la obra, no las técnicas de análisis sino la necesaria conexión, la seducción que transmiten las ideas, las historias, los relatos y el goce que produce descifrarlas.

En la Enseña *Literaria*, Fernando Vásquez Rodríguez establece una diferencia -tomando como fuente a Pedro Salinas- entre el leedor y el lector, entre el deletreador de los textos y el descubridor de sentidos no evidentes. Igualmente, tomando ideas de Goethe, habla de los tres tipos de lector: “el que disfruta sin juicio; el que sin disfrutar enjuicia, y otro intermedio que enjuicia disfrutando y disfruta enjuiciando; éste es el que de verdad reproduce una obra de arte convirtiéndola en algo nuevo”¹⁶. Es precisamente esta reflexión sobre el papel del lector, la que lleva a Vásquez a determinar las características propias de la lectura literaria. Al respecto arguye que sin lector, sin receptor, no hay obra de arte completa. Vásquez Rodríguez observa que según Hans Robert Jauss, no es suficiente la poiesis, (el hacer, la experiencia estético- productiva), también hace falta la aisthesis, (la experiencia estético-receptiva); considera -con Jauss- que se entiende que la aisthesis progresiva se constituye en el mecanismo para llegar a la plenitud

14 Ibíd. pág. 57.

15 Ibíd. pág. 60

16 Vásquez Rodríguez, F. *La enseñanza literaria*. Bogotá: Kimpres Ltda. 2006. pág. 77.

del significado, lo que se emparenta con la teoría de Pierce acerca de la semiosis infinita: “un pensamiento da nacimiento a otro pensamiento, un signo da nacimiento a otro signo”¹⁷. La lectura entonces, es un proceso mediante el cual: “un signo y su explicación conjuntamente constituyen otro signo”. La *aisthesis* genera *poiesis*. La lectura se toma escritura, producción, interpretación creativa, innovación.

En síntesis, la lectura literaria implica la presencia de un lector co-autor, participe, comprometido y urgido de saber, que ponga en función del trabajo de lectura toda su capacidad semiótica, estética, perceptiva e intelectual, para que además de goce, la obra literaria lo anegue totalmente en el caudal de sentidos posibles, en los diversos mundos que suscita.

El proceso lector en literatura

Para llegar a desarrollar un buen ejercicio de lectura literaria, actualmente se presentan una serie de procesos aptos para obtener estos fines, como también los retos que el lector se propone y que la obra misma impone. Fabio Jurado Valencia en su artículo *La Lectura en la Educación Básica y Media: el Diálogo entre y con los Textos*¹⁸, parte de considerar que toda forma de representación en el pensamiento deviene necesariamente de un acto de lectura. Explica que esto que llamamos representación en el pensamiento coincide con lo que Bajtin y Vigotsky denominaron diálogo interior, experiencia inevitable en el movimiento cognitivo que presupone el proceso de leer. Se lee el mundo, la realidad y al otro con todos los sentidos, sin embargo, advierte que desde la aparición de la imprenta, la lectura se ha concentrado sobre todo en lo visual, en lo que atañe a las letras. Por otro lado, advierte que los textos hablan cuando tienen interlocutores, cuando hay alguien que coopera con ellos y los hace vivir; este alguien es el lector. A propósito del lector, de su diálogo interior y de su capacidad de descubrir sentidos en el acto de lectura, cita la obra “*Diálogos de Amor*” de León Hebreo, pensador neoplatónico del siglo XVI, quien muestra como las obras proyectan no una sino varias intenciones:

Los poetas antiguos no pusieron una sino muchas intenciones, que llaman sentidos. En primer lugar ponen como sentido literal la historia de algunas personas o de sus hechos notables... luego, en la misma ficción, como corteza más intrínseca y más cercana a la médula, el sentido moral, útil para la vida activa de los hombres, que aprueba los actos virtuosos y vitupera los viciosos. Además de esto, bajo las mismas palabras, presuponen algún conocimiento verdadero de las cosas naturales o celestas, astrologales o teologales y, alguna vez, los tres sentidos coexisten dentro de la misma fábula, como la médula del fruto dentro de sus cortezas. Estos sentidos medulares se denominan alegóricos¹⁹.

17 *Ibíd.*

18 Jurado Valencia, F. *La Literatura en la Educación Básica y Media: El diálogo entre y con los textos*. En: *Literatura y Educación: La literatura como instrumento pedagógico*. Séptimas jornadas de Literatura Comfama. Medellín, 2004b. (págs. 61-82).

19 *Ibíd.*, pág. 64

Jurado anota que dichas intenciones solapadas requieren de su identificación, pero no todos los lectores están en condiciones de desentrañar los sentidos implicados. Nuevamente citando a Hebreo aclara que: “las mentes bajas sólo pueden tomar de los poemas la historia junto con el adorno del verso...; las más elevadas comen, amén de esto, el sentido moral; y otras; aún más elevadas, pueden comer además el alimento alegórico”²⁰. Ciertamente, concluye Jurado, que se tiene aquí, desde el siglo XVI, el reconocimiento de las tres instancias en la interpretación, que coincidirá con lo que se denomina hoy en el contexto escolar lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica y que Eco asociará con las tres hipótesis interpretativas señaladas por Pierce: hipótesis hipercodificada, hipótesis hipocodificada e hipótesis creativa.

Como se puede entender, el proceso de lectura literaria no se realiza simplemente para informarse o por placer, pues una lectura superficial puede llevar a asumir como válido lo primero que se ocurre. Al respecto Jurado Valencia señala que dejar pasar la libre opinión sin ponderación, constituye una de las razones por las cuales muchos lectores sólo llegan a la instancia de lo literal y a la pérdida de la atención de las singularidades y potencialidades semánticas de las obras. Así, Jurado apunta que para llegar a la instancia de la lectura inferencial y crítica, es necesario el reconocimiento de la mismidad literaria, de los posibles diálogos que ésta establece con los relatos culturales e históricos de la mentalidad humana, lo que supone poner a prueba la capacidad del lector para hallar las relaciones intertextuales. Ahora bien, insiste en que la competencia lectora en literatura se logra con la lectura misma y la argumentación en torno a las obras que se leen. En suma, termina preguntándose “Qué otra razón tiene leer en el contexto de la escuela si no es para la confrontación de las conjeturas a partir del acervo cognitivo de los estudiantes, con la mediación del profesor”²¹.

Otra práctica del proceso lector de la literatura es el presentado por Fernando Vásquez Rodríguez, en su libro *La cultura como texto: lectura, semiótica y educación*²², el cual está sustentado en planteamientos teóricos (estructuralistas y semióticos) de Roland Barthes. Este semiólogo habla de *una lectura estructural*, que supone un recorrido, un trabajo con la unidad de lectura. Manifiesta que en esa tarea se combinan dos momentos: el desmonte, el ensamblaje. La descomposición y la reconstrucción. Leer estructuralmente es empezar un recorrido de análisis, un paso a paso, para luego, volverlo a armar, a reconstruir orientados por la búsqueda del sentido. Vásquez afirma que “una estructura es más que la suma de sus partes; la totalidad no es adición de elementos sino confederación. La totalidad no es azarosa; existen leyes que soportan la estructura... , La estructura se autorregula: hay ritmos, recurrencias y operaciones en su interior...”²³. Se trata entonces, de ver cómo se presentan los signos, qué relaciones existen entre ellos, cuáles son los cambios que tienen, cómo se da el cambio, cuáles son las operaciones internas que mueve el proceso, qué consecuencias generan; en síntesis, descomponer, analizar, diseccionar un sistema para ver cómo circula o funciona la significación, y

20 *Ibíd.*, pág. 65.

21 *Ibíd.*, pág. 70.

22 Vásquez Rodríguez, F. *La Cultura como Texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 2004.

23 *Ibíd.* pág. 148.

luego, reconstruirlo de manera sintética. Las operaciones que median una lectura estructural son las siguientes: 1. *Lectura y relectura continuada del texto*: se trata de identificar partes o unidades de lectura que posean carga significativa, sin que se pierda de vista la relación con el conjunto. 2. *Ubicación de elementos pertinentes*: aquí se establecen los rasgos que distinguen un elemento del otro y se establecen niveles de análisis de las unidades de lectura. 3. *Descripción de los elementos pertinentes*: se van sacando las citas, referencias y particularidades que delimitan cada uno de los elementos relevantes. Se empiezan a configurar familias de signos o campos semánticos. 4. *Establecer relaciones y oposiciones*: se forman conjuntos de acuerdo con varias características comunes o a partir de diferencias. Se trata de hallar la estructura que soporta al texto. 5. *Establecer transformaciones*: las transformaciones se evidencian en la dinámica de las relaciones. Alcanzar este nivel implica poder ver un elemento en relación con la totalidad a la que pertenece. 6. *Reconstrucción del texto por escrito*: una vez terminada la operación de desmonte del texto, se tiene que reconstruir mediante la producción de un texto paralelo; al escribir dicha reconstrucción se organiza de nuevo la estructura, pero con una ganancia: se comprende su funcionamiento²⁴. Este procedimiento estructural se muestra como una estrategia rigurosa y detallada, evidentemente soportada en la teoría del estructuralismo literario. Aquí la deconstrucción del sistema, la comprensión-explicación de sus relaciones, semejanzas y oposiciones, son las que generan otro texto-producto, que condensa lo recogido y hallado en todo el proceso.

Asimismo Vásquez Rodríguez en el libro *Enseña Literaria*²⁵, expone otro procedimiento de lectura literaria, pero en esta ocasión basado en lo que ha denominado semiosis-hermenéutica. En este proceso la explicación (ejercicio de la semiótica) se ayuda de la comprensión (ejercicio de la hermenéutica). Sustenta Vásquez que Paul Ricoeur así lo ha visto: "la lectura de un texto supone un movimiento peculiar de interacción dialéctica entre la explicación morfológica (análisis estructural de las relaciones internas del texto) y la interpretación semántica, (exposición de los sentidos y de los significados del discurso en su relación con el circuito intencional de comunicación histórica)"²⁶. Así, determina este autor que el trabajo de la *semiosis-hermenéutica* es mirar lo que los demás dan por visto, es decir una labor de desciframiento, de hallar en los sentidos evidentes de un texto, los sentidos escondidos, de manera que la tarea del crítico/lector es "manifestar los niveles de sentido implicados en el significado literal"²⁷. Cómo se lleva a cabo la semiosis-hermenéutica; el autor propone cuatro momentos: 1. *Confianza inicial*: confiar en el hecho de que el texto a trabajar sí dice algo, si tiene sentido. Involucra también confianza en el acervo, en las dudas y precomprensiones del lector. 2. *Etapa de incursión o aventura*: consiste en el deleite con la obra, en el abordarla, bien fascinándose o aburriéndose, pues aclara que el goce no necesariamente es positivo. 3. *Etapa de incorporación o apropiación*: ahora se hace el ejercicio interpretativo, se entiende lo que se lee. La obra se muestra y puede identificarse su estructura y para luego pasar al sentido(s). 4. *Etapa de restitución o de compensación*: debo volver al estado original, a la letra misma, para verificar si la lectura resultante es correcta.

24 Ibid., págs. 152-154.

25 Vásquez, R. 2006. Op. Cit.

26 Ibid. pág. 77

27 Ibid. pág. 78.

Este procedimiento, aunque Vásquez lo expone de una manera muy generalizada, puede decirse es coincidente con el que plantea en la Lectura estructural, pues en ambos se hace una pesquisa de la parte morfológica del texto, se llega al punto de la identificación y lectura de las significaciones y luego se hace una confirmación de las interpretaciones realizadas. En este caso el autor no aclara si la ratificación interpretativa supone un ejercicio de escritura.

Los procesos de lectura expuestos reiteran en el diálogo que debe tejerse entre lector y texto. Por sí misma la obra no dirá, no hablará. El lector debe sumergirse en sus elementos, desentrañar los signos, símbolos, imágenes, entender lo no dicho, para que la re-construcción de la obra lo toque y le diga.

Estrategias significativas para el lector literario: Relectura y abordaje desde Eje temático Transversal.

Como estrategia suscitadora de interpretaciones, como trabajo que multiplica el goce y la construcción de sentido, está el ejercicio de *relectura*. Es claro que para cumplir con los procesos lectores expuestos en el anterior apartado, para reconocer otros elementos que no se habían tenido en cuenta en una primera lectura, para desarrollar la capacidad analítica y deconstructiva y para fascinarse una y otra vez con las ideas e imágenes que contienen las obras literarias, se hace necesario releer. Muchos de los autores incluidos para esta investigación reiteran en el hecho de que el profesor debe ser el incitador a este ejercicio, él debe ser quien en sus clases comparta los fragmentos, las páginas que más le dicen, es quien propone la revisión de un elemento y quien potencia, diversifica, provoca la discusión y la argumentación de las diversas miradas que surjan en los estudiantes. Al respecto Fabio Jurado Valencia²⁸, otorga al ejercicio lector el desarrollo de la capacidad crítica, pero previene que esta criticidad no está dada de antemano por el libro guía, sino que tiene que ser construida por el mismo maestro en la práctica vivificadora del trabajo con los textos (p. 12). Jurado dice que:

No se trata sólo de leer las obras sino de leerlas y *releerlas* para trabajarlas en procesos deconstructivos inherentes al ejercicio de interpretación...Hay niveles de placer en el lector y en los textos; Eco nos dirá que el placer es más intenso cuando se logran descubrir los campos de sentido solapados, y ello sólo es posible trabajando con los textos en esa perspectiva: la interpretación²⁹.

Norberto de Jesús Caro Torres, en su ponencia "*Experiencia estética y experiencia formativa de la lectura: producción escrita con estudiantes de Undécimo grado*"³⁰, cuenta las ventajas de la relectura en su experiencia llevada a cabo en el 2009 en la cual se leyeron y releieron algunos textos literarios.

28 Jurado, V. 2004 a. Op. Cit.

29 Ibíd. pág. 14

30 Caro Torres, N. *Experiencia estética y experiencia formativa de la lectura: producción escrita con estudiantes de Undécimo grado*. En: V Encuentro departamental para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en Antioquia. Universidad de Antioquia, Medellín. 2011.

El autor concluye que releer propició la mejora sustancial de la competencia lectora, permitió mayor apropiación de conceptos literarios y contribuyó a que sus estudiantes llevaran a la praxis -mediante la escritura- lo teórico y lo interpretado en las obras. De igual forma, sustenta que el trabajo de lectura permitió que el objetivo central se cumpliera: validar el hecho literario como hecho estético y esto a su vez como experiencia formativa.

Llama la atención otra estrategia didáctica para abordar la literatura: *selección del corpus de obras a leer, teniendo como eje un tema, motivo o símbolo literario*. Uno de los aspectos ampliamente criticado por muchos autores, es que en la selección de obras a abordar en los ciclos o programas académicos se sigue la clásica estipulación de obras canónicas determinadas como aptas para cada uno de los grados o niveles de desarrollo de los estudiantes. La educación tradicional ha fraccionado la literatura en épocas, autores, movimientos, géneros literarios y hasta divisiones geográficas que han de abordarse por año escolar, lo que ha limitado la enseñanza de la literatura y el disfrute de ésta. Fernando Vásquez Rodríguez en la Ponencia "Odiseo en su cátedra. Retos didácticos para un profesor de literatura"³¹, plantea que se organicen los contenidos de clase menos desde lo cronológico y más desde tematizaciones atemporales; más desde movimientos y estilos que desde parcelaciones históricas. Esta propuesta está anclada en la literatura comparada y en la correspondencia entre las artes. Es así que el autor se pregunta: ¿Qué tal si se toma un tema como el expresionismo y se mira desde novelistas, poetas, dramaturgos, pintores, músicos, etc.? ¿Qué tal si ponemos el acento en la manera como se configura un estilo o una mirada o una manera de expresión del hombre que trascienda lugares, tiempos, lenguas, etc.? ¿Qué tal si tomamos una constelación simbólica, como la noche en Gilbert Durand, para conocerla desde la lírica, narrativa, el drama etc. Y si a eso le sumamos la mirada de la noche en la pintura, en la música, en el cine? Vásquez considera que la manera como se configura lo imaginario no sigue un orden diacrónico, sino que obedece a reiteraciones, ciclos y saltos. Por eso propone una didáctica basada en temas específicos o motivos literarios. Esto requiere de un profesor de literatura que indague y conozca, que investigue y que esté dispuesto a transgredir y transformar las prácticas habituales.

En consonancia con este proceder didáctico, Fabio Jurado Valencia³², propone la enseñanza de la literatura a partir de un *eje temático transversal*. El eje temático sería el objeto de desarrollo y en torno a él se introducirían las categorías inherentes al estudio de la lengua y la literatura, del arte y de los medios audiovisuales. Jurado revela, como ejemplo, que en Chile, un libro de texto de grado sexto, de una editorial comercial conocida en ese país, expone en cada unidad un eje temático. En su primera unidad, cuyo título es "El arte de pedalear", todo gira en torno a la bicicleta. La unidad empieza mostrando una pintura japonesa en la que se representan las ruedas de una bicicleta, para indagar alrededor de ella desde diversas perspectivas. Luego presenta una narración de Simone de Beauvoir (un fragmento de "La fuerza de la edad") en la que la autora confiesa su experiencia con Sartre y su relación con la bicicleta. Enseguida se presenta un texto argumentativo de J. McGum: "En

31 Vásquez, R. F. "Odiseo en su Cátedra. Retos didácticos para un profesor de literatura. Ponencia. Universidad Santo Tomás. III Congreso internacional de Literatura Iberoamericana. 2012

32 Jurado, V. 2004 a. Op. Cit.

tu bicicleta: Una historia ilustrada del ciclismo” sobre el cual se proponen preguntas relacionadas con el universo semántico. Posteriormente, en su orden aparecen otros textos: “*Normas para ciclistas*”, “*En Holanda hasta la reina va en bicicleta*”, “*una vieja historia de la bicicleta*”, “*un cuento literario sobre la bicicleta*”, un artículo “*El ciclismo es uno de los deportes más saludables*”, un cuento de Bryce Echenique “*El camino esa así*”. Aparecen también imágenes visuales (el diseño de este objeto de Leonardo Da Vinci, una bicicleta del siglo XIX y una caricatura donde aparece un ciclista en su bicicleta) y los textos se van intercalando con actividades³³. Para el caso de los libros de textos en Colombia, Jurado Valencia señala que: “la secuenciación de los contenidos es una sumatoria abigarrada de información sin ningún enlace”³⁴.

Esta metodología de enseñanza aprendizaje en donde la selección de lecturas y planeación del trabajo está trazado por un eje temático o símbolo literario, le da vigor al proceso lector y a la literatura misma, ya que, por un lado, desdibuja la organización anquilosada y rígida que ha mantenido la escuela en torno a la manera de abordar la literatura, y, por otro, esta estrategia fomenta el vínculo de la literatura con otros conocimientos, fundando formas de leer el mundo mucho más amplias.

La escritura literaria y la escritura sobre lo literario

“... acabamos verdaderamente de leer un texto cuando empezamos a escribir sobre él”.

Fernando Vásquez Rodríguez

La literatura supone un proceso de creación, de elaboración, de hacer, una *poiesis*. En este sentido la escritura literaria además de proceso de pensamiento y comunicación, también es un proceso estético en el que la palabra no sólo se expone para decir algo, sino que autorregula su forma en aras de lograr un cambio o transformación en la manera como se expresa y/o en lo que expresa. Esto implica una medida especial, es decir, una construcción meditada y sentida que se logra con dedicación, experiencia, lectura y maduración de ideas e imágenes. Desde esta mirada, la escritura literaria es trabajo de creación, reflexión, análisis, crítica. Por otro lado, la escritura puede ser un trabajo de reelaboración del proceso de lectura y el resultado de éste mismo, de manera que realizada la interpretación, la construcción de sentidos, la elaboración de conjeturas, se pasa a plasmar por escrito, todo lo surgido como producto del análisis crítico, lo cual permite la cimentación de otro texto, un texto propio que recoge el texto configurado en la lectura inferencial y crítica.

33 Ibid., págs. 67-69.

34 Ibid. pág. 69.

En relación con lo expuesto, Alfonso Cárdenas Páez³⁵ en el capítulo: *Escritura y Pedagogía de la literatura*, parte del hecho de considerar que la meta en toda educación debe ser enseñar a pensar y actuar y que para esto la escritura se convierte en un mecanismo apropiado. En ello va a demostrar que la escritura es un saber-hacer y un saber-pensar lógico, creativo y crítico a través de la cual la literatura explora las posibilidades discursivas del lenguaje. Afirma también el autor que la escritura se convierte en la conciencia de la palabra: se pregunta el qué, el por qué y el para qué de la literatura. Con relación al saber-hacer, Cárdenas dirige la atención a temas como: etapas del proceso (redacción, composición -estilo y tono- y escritura); uso de aparatos y poderes discursivos (la literatura centra su interés en el retórico y el narrativo, acudiendo a los tropos y figuras); las operaciones que potencian la creatividad (la sustitución, la conexión y la transformación, en un juego entre lo implícito y lo explícito). A propósito del saber-pensar propio de la escritura, hace énfasis en el pensamiento crítico como camino que da soporte a la escritura literaria. Establece que es mediante este pensamiento como el escritor analiza, juzga y valora la realidad, de manera que se convierte en una negación de la misma, poniendo en escena ideologías que no buscan demostración sino adhesión. De esta manera, asevera que: "la literatura es el campo del conflicto ideológico de los discursos y de las acciones sociales"³⁶. Así, la literatura se convierte en espacio de discusión y construcción ideológica cuya dimensión crítica niega o transforma lo social y lo humano. De acuerdo con el carácter propio de la literatura o lo que el autor llama el *estatuto de la palabra poética* (ambivalencia, ambigüedad, sincretismo, auto-referencia, auto-reflexión), la pretensión no es demostrar verdades o postularlas, es un juego de indeterminación donde se sugiere, se alude, se asocia, se fragmenta la realidad, se rompe la secuencia y la lógica causal entre los acontecimientos. A nivel pedagógico, Cárdenas plantea que la escritura literaria debe invitar a jugar con todas las posibilidades del sentido. Por ello, considera que la escritura literaria como estrategia pedagógica puede orientarse para: fomentar la expresión de experiencias, emociones, imaginarios, sueños, ideologías, sensaciones, etc.; desarrollar la capacidad crítico-creativa y promover la producción de textos que permitan tomar posturas estéticas con intención crítica.

Libardo Vargas Celemin en *La enseñanza de la literatura o el regreso a Ítaca*³⁷, de igual forma señala que una verdadera didáctica de la literatura debe propiciar el ejercicio de la escritura crítica, un sentido prospectivo, una evaluación formativa y unas actividades que posibiliten el verdadero desarrollo de los estudiantes. El apartado *La propuesta del arco: el taller de escritura creativa*, expone la necesidad de un método para desarrollar la didáctica de la literatura con peripeccia, destreza y seguridad: la escritura creativa, enfoque metodológico que integra efectivamente la lectura, permite que los estudiantes se familiaricen con las dificultades de la construcción poética, las potencialidades del lenguaje, las posibilidades lúdicas de la palabra y la autonomía que da ese conocimiento.

En el libro *Palimpsesto. Crítica y análisis literario en el aula de clase*, Fabio Jurado afirma que la escritura es un trabajo de permanente reelaboración, ello significa que en el contexto escolar la escritura frente a

35 Cárdenas Páez. 2004. Op. Cit.

36 Ibíd. pág. 173.

37 Vargas Celemin. Op. Cit. 2005.

los textos literarios tendría que devenir de un permanente taller. El retorno a lo que ya hemos escrito es a la vez el retorno a la lectura del texto fuente. Lectura que será distinta a la primera realizada, una lectura más aguda y más completa³⁸. Supone esto una altísima capacidad argumentativa, para lo cual el escritor, apoya sus hipótesis y conjeturas en lo que la misma obra le brinda.

Por otro lado, Vásquez Rodríguez, plantea que entender la literatura como palimpsesto (diálogo entre obras) es reconocer la imbricación de escrituras y la intertextualidad de discursos que hacen posible el doble movimiento de la literatura: escritura y lectura como instancia dialéctica. En este sentido, afirma que en el acto de leer nos volvemos contemporáneos de ese pasado escritural y si se escribe sobre ello, el palimpsesto completa su ciclo: "Escribir, leer y escribir, ese ha sido y es el recorrido de todo nuestro palimpsesto-biblioteca"³⁹. Frente a la escritura creativa, Fernando Vásquez Rodríguez establece que a la par de contenidos y obras literarias, es necesario que se enseñe el proceso de composición literaria. Para esto sugiere que lo más indicado es mostrar el paso a paso, de manera que los estudiantes se arriesguen, evidencien y reconozcan las técnicas y recursos de los escritores, desidealizando la tarea creativa.

Taller de escritura como método didáctico

Como estrategia didáctica para potenciar la escritura literaria y la escritura sobre lo literario se propone el taller de escritura. Para Fernando Vásquez Rodríguez⁴⁰ el taller resulta ser el mejor método didáctico para incursionar en la escritura. Expresa que los maestros tienden a confundirlo con cualquier actividad hecha en grupo, sin atender a que éste es un trabajo exigente para el maestro, que requiere de una preproducción y una postproducción, en el cual los materiales, objetivos, tiempos y hasta el espacio, deben establecerse con cuidado. Arguye que el taller es el que mejor permite apreciar el proceso de escribir, el paso a paso de la escritura. Cita como características del taller las siguientes: *La mimesis*: El taller se basa en la imitación y con ello busca que el aprendiz, teniendo como referencia unos modelos, vaya encontrando su propio estilo. Se requiere que el maestro muestre cómo se hace, cómo se escribe. *La poiesis*: la creación, producción. Esta creación mantiene un juego de péndulo entre la tradición y la innovación, no son invenciones ex nihilo, pues siempre se escribirá a partir de ideas, textos ya elaborados. *La Tekhné*: se refiere a las reglas del oficio, a los cuidados y alcances de las herramientas, a un conocimiento organizado (la narratología, por ejemplo). *Los instrumentum*: todo taller cuenta con útiles diseñados para cada oficio (diccionarios, la música, el cine, la pintura, etc.). *El Metis*: Se refiere a la inteligencia práctica. Habrá lugar entonces para aprender astucias, atajos, consejos, el quid del oficio. *El ritus*: relacionado con la disposición y habilitación de un espacio. Por último, *el Corpus*: el cuerpo. Las acciones, los ademanes, el estilo del maestro son de gran valor. El gesto es el que enseña. En esta misma propuesta de taller Vásquez R. valida el error, la tachadura. En la enseñanza de la literatura centrada en los procesos de producción y creación, el borrador es fundamental, opina Vásquez, pues advierte que

38 Jurado, Valencia. 2004 a. Op. Cit., pág. 129.

39 Vásquez, R. Op. Cit. 2006. pág., 76.

40 *Ibíd.* págs., 30-34

escribir es aprender a tachar, dado que es de esa búsqueda, de donde surge la Escritura. Insiste en el hecho de que escribir siempre será una tarea inacabada, porque siempre será posible hacer correcciones, enmiendas, mejoras. Esto lo lleva a plantear que: “en eso escribir y leer se asemejan: porque nunca acabamos de leer, porque siempre es posible descubrir otros sentidos; porque quizá sea más importante en la escuela no tanto la lectura de muchos libros, sino enseñar el valor de releer, de volver sobre un texto para encontrar nuevos significados”⁴¹.

Wilson Gómez Moreno en el artículo “*El taller de escritura*”⁴², opina que en nuestro medio se suele entender el taller pedagógico como: “el conjunto de actividades que se desarrollan en un espacio y un tiempo determinados y en donde, en oposición a lo meramente teórico, predominan las actividades prácticas distintas a la clase magistral”⁴³. En el apartado *Exploremos los actores* el autor plantea que el maestro de escritura debe ser un modelo para el estudiante, por ello enseña a: depurar los textos, reconocer cada etapa, recorrer las estructuras, etc. En el apartado *Herramientas*, Wilson Gómez expone que la herramienta maestra del taller de escritura es la libreta de apuntes, la cual, debe acompañar siempre al escritor; así como, contar con un arsenal de introducciones o párrafos de conclusión. Este autor advierte que el taller como estrategia didáctica es un punto de llegada posible solamente después de un largo proceso de preparación; observa que esto sólo lo logra un maestro apasionado por la didáctica y por la escritura.

Otras estrategias, investigaciones y experiencias de enseñanza de la literatura basadas en la lectura y la escritura

Susana Mariño, en su artículo “*Una Experiencia de Análisis Literario enfocado hacia la Animación a la Lectura*”⁴⁴, presenta el proyecto de lectura que llevó a cabo con estudiantes de quinto grado en los dos últimos bimestres del 2007 en el colegio San Patricio. El proyecto surgió tras encontrar que la iniciativa y el gusto por leer eran bastante bajos si no nulos, de forma que ideó un trabajo que tenía como objetivo recobrar el gusto por la lectura, pero sobre todo encontrar dicho gusto en la comprensión e interpretación profunda de lo leído; su apuesta se basó en la idea de que “se logra disfrutar la lectura en la medida en que se entiende, y entenderla implica profundizar en ella y dejar que verdaderamente nos habite”⁴⁵. De acuerdo con esto, consideró que lo primero que había que recuperar era la seducción por la lectura, de manera que el estudiante, posteriormente, por sí solo leyera o continuara la lectura del libro. Este postulado lo llevó a escoger como material literario para su proyecto el libro *Las Brujas* de Roald Dahl. ¿Cómo logró la seducción? contando su experiencia como lectora, su experiencia con el libro, cómo lo

41 Ibid., pág. 28.

42 Gómez Moreno, W. *El Taller de escritura*. En: F Vásquez (Comp.), F.Vásquez Rodríguez et.al. La didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia. Cali: Universidad del Valle, 2005, págs. 81-93.

43 Ibid., pág. 84.

44 Mariño, S. Una Experiencia de Análisis Literario enfocado hacia la Animación a la Lectura. En: revista Nodos y Nudos. Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 03, No. 28 Bogotá –Colombia, Enero- Junio, 2010. (págs. 113-116).

45 Ibid., pág. 118.

había disfrutado, todas las veces que lo había leído, lo espeluznante que podría ser, lo divertido que le resultaba. Luego leyó la primera parte “*una nota sobre las brujas*”. Según expresa Mariño, al terminar la lectura “la magia se había producido. Explica que reflexionó y entendió que la motivación se mantendría con la comprensión que fueran teniendo del libro, de manera que planeó actividades atrayentes. Propuso dos tipos de actividades: un *diario de lectura*, en el que se iban plasmando una serie de trabajos desarrollados extraescolarmente -de acuerdo con instrucciones dadas para cada capítulo- y, *actividades en clase*, cuyo objetivo era profundizar en la comprensión a partir de lo que habían desarrollado en el diario. Mariño hace la aclaración de que antes de proponer las actividades, ella ya se había leído el texto de nuevo, pensando en cómo trabajarlo, dándose cuenta de las inferencias que hacía, de las ideas que le surgían, de las conexiones mentales que se activaban a medida que leía. El diario reflejó la intención de la maestra de inducir a un proceso de lectura profunda, así que propuso actividades como: listas de personajes y lugares, dibujos a partir de descripciones, historietas que representaran alguna escena, secuencias, recetas mágicas, predicciones de lo que ocurriría en los siguientes capítulos. Aclara Mariño que las actividades iban surgiendo según el curso mismo de la lectura, no forzaba la obra ni el proceso de lectura. Frente al trabajo que se realizaba en el aula, la autora indica que se trató de un trabajo de interpretación colectiva, se releía el texto, se analizaban algunos fragmentos, los significados de ciertas palabras y figuras, se analizaba la estructura de la narración, se invitaba a imaginar escenas, se comentaban los diálogos, se deducían características psicológicas de los personajes, relaciones entre ellos, se discutían opiniones, se manifestaban grados de identificación con algún personaje o suceso. Al final del proyecto, las estudiantes tuvieron que escribir un texto corto donde comentaran su experiencia, evaluando el libro, los ejercicios y cómo se habían sentido leyendo. Otra estrategia que resalta Susana Mariño es la lectura en voz alta de algunos libros en la clase. Comenta que es otra forma de pescar lectores, no obstante, advierte que debe realizarse sin los afanes de lo académico: preguntas de comprobación o el desarrollo de guías de lectura (indagar por los personajes, las acciones, el tiempo, el lugar, el narrador, etc). De igual forma, opina que el trabajo de la lectura ofrece mejores resultados si se tiene presente que las habilidades de comprensión se desarrollan más que por la cantidad del material “decodificado”, por la profundidad y el detenimiento con que se lee.

Ana Milena Garcés (et.al.) en la ponencia “*Un Cuento Fantástico, un Viaje a otros Mundos*”⁴⁶, presenta una experiencia didáctica realizada con estudiantes de grado séptimo. Esta propuesta, pretendió generar interés por la lectura y la escritura en los estudiantes de cuatro instituciones educativas de Cali de zonas rurales y urbanas, a través de un acercamiento al texto “*James y el melocotón gigante*” del autor Roald Dahl. Para la preparación de las veinte clases que componen la secuencia didáctica, se acudió a las “estrategias de lectura antes, durante y después” de Isabel Solé, la opción de lo fantástico como categoría específica, la narrativa en tanto marco amplio, el imperativo de la intertextualidad y la escritura como proceso. Como resultado de la experiencia, se realizaron textos narrativos y expositivos y se reflexionó acerca de: el narrador, la estructura, los elementos básicos de la narrativa fantástica y, entre otras cosas, un cierre que aproximó a la argumentación.

46 Garcés, A. Et. al. *Un Cuento Fantástico, un Viaje a otros Mundos*. Secuencia didáctica para el grado 7. En: VI Taller latinoamericano de la RED para la transformación docente en el lenguaje y I Coloquio latinoamericano de didáctica del español como lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura. Universidad del Valle. 2007.

Una estrategia que debe ser tenida en cuenta es la que ya varios autores han llamado lectura compartida o lo que Fernando Vásquez Rodríguez⁴⁷ resalta como “*Colorear la voz para dar de leer*”, es decir, la lectura en voz alta. Para este autor saber leerles a otros literatura, “saber crear con las palabras una magia, una seducción con la voz, es uno de los aspectos que más genera en los estudiantes el gusto, el deseo por leer. Si uno como maestro usa los miles de recursos que posee su garganta... lo que pasa en el auditorio, lo que logra en sus alumnos, es contagiar una pasión por un autor, por un libro, por la lectura como tal”⁴⁸. Este autor manifiesta que si un maestro es torpe, pausado, soñoliento, excesivamente rápido, no vocaliza en la lectura, si no logra ponerle el tono, la emoción, la intriga, la velocidad en cada momento del relato o el verso, lo que ocasiona es una terrible apatía cuando no desgano o desidia hacia la literatura. Por ello sugiere que todo maestro, y especialmente el de literatura, debería tener una formación teatral; este aprendizaje lo llevará a descubrir que hay en él otras mediaciones inexploradas. Así, afirma que:

El teatro le devuelve a uno la conciencia de tener un cuerpo y una voz, un espacio y unos recursos [...] Porque el teatro le va enseñando a uno que todo reside en la pasión [...] A lo mejor, podrá superar muchos miedos -porque varios de ellos están en nuestro cuerpo- y le será más fácil jugar, saltar, dramatizar, interpretar, actuar. Será un maestro-actor⁴⁹.

El autor recomienda tres estrategias para mejorar la lectura delante de los estudiantes: la primera sería acostumbrarse a leer en voz alta a solas, con una grabadora bien cerca. Terminada una primera lectura, ir con la segunda, luego una tercera, haciendo variaciones tonales y de velocidad en cada una. Luego escuchar la grabación para identificar los errores y los momentos en que se hizo mejor la lectura. La segunda estrategia consiste en leer con asiduidad textos dramáticos, pues insiste en que “hay que lograr que nuestra voz pueda albergar un repertorio de tonalidades en donde quepan el odio, la envidia, el orgullo, el amor, la desesperanza...”⁵⁰. La tercer estrategia radica en el manejo de las pausas, los silencios, los acortes, las aceleraciones y los desaceleres en el acto de lectura. Aconseja marcar el texto con ciertas convenciones personales que determinen el momento en el que se deba acelerar, subir la voz, pausar, etc. Finaliza advirtiendo que leer en voz alta es “dar de leer” y que en ello se pone en juego el lector del mañana. Asegura que si la lectura es ofrecida con pasión, el estudiante será un buen lector toda la vida.

Las experiencias, investigaciones y estrategias aquí señaladas se destacan por presentar métodos muy concretos e innovadores. Así, la elaboración de diarios de lectura, la discusión y/o conversatorio sobre aspectos relevantes del texto, la labor del profesor de pensarse cada actividad de acuerdo a lo que la misma obra le brinda, la lectura antes, durante y después, la lectura compartida en el aula, la

47 Vásquez, R. 2006. Op. Cit.

48 *Ibíd.*, pág. 23.

49 *Ibíd.*

50 *Ibíd.*, pág. 24.

lectura y la escritura vinculadas con el trabajo sensorial y teatral (quinésico y proxémico), y el aprender a colorear la voz en el momento de “dar a leer”, son didácticas que apoyan y potencian el proceso lecto-escriptor, creando lazos más fuertes con la literatura.

Bibliografía

- Álvarez Correa A. et.al. La Enseñabilidad de la Literatura en el ámbito escolar. En: F Vásquez (Comp.), F.Vásquez Rodríguez et.al. *La didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, 2005. (págs. 35-58).
- Arias, C. et.al. *El cuento de leer, una estrategia innovadora en las prácticas de los docentes*. En: revista *Nodos y Nudos*. Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 03, No. 26 Bogotá –Colombia, Enero- Junio, 2009. (págs. 25-35).
- Cárdenas Páez, A. *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2004.
- Caro Torres, N. Experiencia estética y experiencia formativa de la lectura: producción escrita con estudiantes de Undécimo grado. En: V Encuentro departamental para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en Antioquia. Universidad de Antioquia, Medellín. 2011
- Duarte, O. (2008). Polifonía de voces convertidas en acción. Maestro, literatura, jóvenes: un reto no imposible Hojas y hablas. En: *Revista institucional de la Fundación Universitaria Monserrate*. No. 5, Noviembre, (págs. 92-97).
- Garcés. A. Et. al. Un cuento fantástico, un viaje a otros mundos. Secuencia didáctica para el grado 7. En: VI Taller latinoamericano de la RED para la transformación docente en el lenguaje y I Coloquio latinoamericano de didáctica del español como lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura. Universidad del Valle. 2007.
- González, H. *La didáctica del minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales*. Grupo HIMINI. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2006.
- Gómez Moreno, W. El taller de escritura. En: F Vásquez (Comp.), F.Vásquez Rodríguez et.al. *La didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, 2005. (págs. 81-93).
- Jurado Valencia, F. *Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clase*. Bogotá: asociación colombiana de semiótica SEM. 2004^a.
- Jurado Valencia, F. La literatura en la educación básica y media: El diálogo entre y con los textos. En: *Literatura y Educación: La literatura como instrumento pedagógico*. Séptimas jornadas de Literatura Comfama. Medellín, 2004b. (págs.61-82)
- Mariño, S. Una experiencia de análisis literario enfocado hacia la animación a la lectura. En: revista *Nodos y Nudos*. Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 03, No. 28 Bogotá –Colombia, Enero- Junio, 2010. (págs. 113-116).
- Ministerio de Educación Nacional. Estándares Curriculares Lenguaje: MEN. Bogotá. 2003.
- Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares Lengua Castellana: MEN. Bogotá. 1998.

- Motato, Hemando. El taller de literatura como alternativa didáctica En: *La didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia*. En: F Vásquez (Comp.)Vásquez, Fernando, et.al. Primer Seminario y Coloquio sobre Didácticas de las Lengua y la Literatura. Universidad del Valle. 2005.
- Robledo, B. *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Bogotá: Lugar editorial. 2011.
- Rodríguez, A. Fomento de la lectura y la escritura en la educación básica primaria En: *Educación en Lectura y Escritura*. Investigaciones e Innovaciones del IDEP. Bogotá: Magisterio, 2001, págs. 177-193
- Vargas Celemín, L. La enseñanza de la literatura o el regreso a Ítaca. En: F Vásquez (Comp.), et.al. F. Vásquez Rodríguez. et.al. *La didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, 2005. (págs. 35-58).
- Vásquez Rodríguez, F. *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Vásquez Rodríguez, F. (2006). *La enseñanza literaria*. Bogotá: Kimpres Ltda. 2006.
- Vásquez Rodríguez, F. (2012) "Odiseo en su Cátedra. Retos didácticos para un profesor de literatura". III Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana: Diálogos Literarios: Tendencias y desafíos multidisciplinares. Universidad Santo Tomás. Facultad de Filosofía y Letras. Maestría en Estudios Literarios. Bogotá. Junio 27, 28 y 29 de 2012.