

EL DOCENTE LECTOR

CAMINOS DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS DE DOS DOCENTES DE
INGLÉS L2 Y SUS IMPLICACIONES EN EL SALÓN DE CLASE

LAURA RODRÍGUEZ MEJÍA

JUANA SILVA PUERTA

TRABAJO DE GRADO

Presentado como requisito para optar por el Título de
Profesionales en Estudios Literarios

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Estudios Literarios

Bogotá, 2015

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD
Joaquín Emilio Sánchez García, S.J.

DECANO ACADÉMICO
Germán Rodrigo Mejía Pavony

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LITERATURA
Cristo Rafael Figueroa Sánchez

DIRECTOR DE LA CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS
Jaime Alejandro Rodríguez Ruiz

DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO
Luis Carlos Henao de Brigard

Artículo 23 de la resolución No. 13 de julio 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 o polémicas puramente personales, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Tabla de contenido

1. Introducción.....	5
4. Marco conceptual.....	10
4.1. Humanidades.....	10
4.2. Literatura.....	16
4.3. Lectura de textos literarios.....	23
4.3.1. Lectura por gusto de textos literarios	29
4.3.2. Lectura docente de textos literarios.....	31
4.4. Procesos de selección y actividades a partir de textos literarios.....	34
4.5. Consideraciones conceptuales	38
5. Análisis de resultados.....	39
5.1. Perfiles docentes	40
5.1.1. Perfil docente CCH1	40
5.1.2. Perfil docente GP1	40
5.2. Concepto de humanidades.....	41
5.3. Concepto de literatura	42
5.4. Concepto de lectura de textos literarios	45
5.4.1. Lectura por gusto de textos literarios	46
5.4.2. Lectura docente de textos literarios.....	48
5.5. Procesos de selección de textos literarios para la clase de L2	52
5.6. Caminos de lectura.....	55
5.6.1. Camino de lectura de CCH1	55
5.6.2 Camino de lectura de GP1.....	56
5.6.3. Cruces de caminos: un análisis comparativo.....	58
6. Conclusiones	62
7. Alcances.....	64
8. Limitaciones.....	64

1. Introducción

En una sociedad altamente tecnificada como la del siglo XXI, en la que se busca eficiencia para la producción y el crecimiento económico, las humanidades están en crisis. Investigadores de la talla de Martha Nussbaum (2014) han identificado el problema, asegurando que cada vez las artes tienen menos espacio en los salones de clase. Este problema, que para algunos puede no ser relevante, tiene consecuencias graves a ojos de la investigadora, puesto que sin las humanidades los estudiantes pierden la capacidad de pensar críticamente, de empatizar con el otro y de analizar objetivamente los problemas sociales que les atañen en cuanto ciudadanos del mundo.

Todos estos son elementos fundamentales para el desarrollo de una democracia próspera, pero no son los únicos que las artes, particularmente la literatura, desarrollan en los estudiantes. De acuerdo con las investigaciones de Bonilla y Del Campo (2008), Carter (2007), Brumfit y Carter (1991), Collie & Slatter (1990), Fillola (2004), Grundy y Bassnet (1995), Hill (1986), Cengizhan (2010) y Krashen (2013), la literatura como parte de los currículos a nivel escolar aporta al estudiante una gran cantidad de valores y bondades.

Sin embargo, a pesar de toda la evidencia que demuestra su importancia, la literatura y las humanidades en general están desapareciendo de los programas educativos, tanto en colegios como en universidades, pues hay poco interés por desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. Nussbaum (2014) señala con preocupación que “[l]a libertad de pensamiento en el estudiante es peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica (...). Por lo tanto, el pensamiento crítico será desalentado” (p. 43).

En el contexto nacional es posible ver reflejada esta tendencia global desde los mismos Lineamientos Curriculares propuestos por el Ministerio de Educación para la enseñanza de las humanidades, en los que se le da mayor importancia a la memorización, a la evaluación cuantitativa y a aspectos puramente gramaticales, mientras que se le da muy poca a disciplinas como la literatura que hacen parte de las humanidades.

La preocupación de las investigadoras ante este panorama mundial y nacional, junto con la trayectoria de ambas como estudiantes tanto de la Licenciatura en Lenguas

Modernas como de la carrera de Estudios Literarios, que permitió que su ejercicio académico se viera enriquecido por una perspectiva a la vez educativa y humanística, y que ha guiado los intereses de ambas en dirección a la integración de la literatura en las clases de idiomas, llevó al desarrollo en 2013 del trabajo de grado *El docente como mediador en el proceso transaccional de lectura de textos literarios en la clase de L2: un estudio de caso multicaso en los colegios Fundación Gimnasio los Portales y Colegio Colombo-Hebreo de Bogotá*. Con esta investigación las autoras obtuvieron el título de Licenciadas en Lenguas Modernas. Dicho trabajo de grado se centró en la exploración de los casos concretos en los que seis profesores de dos colegios privados de Bogotá incluían la literatura como un componente esencial de sus cursos de lengua, y en el estudio de las prácticas pedagógicas centradas en las posibilidades de aproximación a textos literarios dentro del salón de clase conducentes al desarrollo del pensamiento crítico, del aprendizaje significativo y de la lectura predominantemente estética.

Del desarrollo de este trabajo de grado se pudo notar que las prácticas pedagógicas de algunos de los docentes observados tuvieron resultados muy positivos, tanto para los estudiantes como para el ambiente en el salón de clase. Particularmente se determinó en las conclusiones de dicho trabajo que

...el éxito del manejo de la literatura como herramienta dentro de la clase de L2 dependió, en gran medida, de la forma en la que el profesor la abordó y la presentó a sus estudiantes.

De acuerdo con lo visto durante el año de observación y el análisis de la información recogida, las aproximaciones que dieron mejores resultados fueron aquellas que propusieron a los estudiantes la recuperación de lo experiencial, que abordaron la literatura extensivamente, o en las cuales incluso el texto literario fue el centro de la planeación. Además, tuvieron buenos resultados las aproximaciones que propusieron retos —en diferentes sentidos— a los estudiantes, exigiendo de ellos soluciones creativas, para lo cual debían aprender a desplegar procesos mentales que les ayudaban a pasar de lo simple a lo complejo, de lo superficial a lo profundo, de lo evidente a lo menos evidente. Estas actividades dieron buenos resultados puesto que permitieron que los estudiantes pensaran críticamente, abordaran problemas y propusieran soluciones creativas para resolverlos, mientras aprendían una L2 (Rodríguez y Silva, 2013).

En el caso de los docentes CCH1 y GP1, que fueron los docentes de los cuales se recolectó más información y que obtuvieron resultados más contundentes, esto se vio reflejado de la siguiente manera:

[En las clases de CCH1], la literatura adquirió un valor más allá de lo puramente instrumental, en la medida en que logró ser un input reconocido por los estudiantes como un “lugar de pensamiento” (Rodríguez y Silva, 2013 citando a Larrosa, 2007), favoreciendo el aprendizaje significativo dado que se aprendió de forma sustancial, y propiciando Procesos de Pensamiento Superior (Rodríguez y Silva, 2013 citando a Vygotsky, 1989 y 1997) (Rodríguez y Silva, 2013).

[E]n las clases de (...) GP1 (...) se evidenció la intención de abordar la literatura de formas menos instrumentales. Sin embargo, en las entrevistas con las estudiantes se evidenció que ellas no lograron identificar claramente una conexión afectiva y vivencial con las historias leídas, y tampoco resultó explícito el trabajo intencionado en el desarrollo de pensamiento crítico, de Procesos de Pensamiento Superior o de aprendizaje significativo.

Lo anterior puede deberse (...) a que no le gusta la literatura y a que, a pesar de su gusto por el cine y del impacto positivo que esto tiene en sus estudiantes, su visión de la enseñanza del inglés se centra en la gramática y el vocabulario (Rodríguez y Silva, 2013).

A pesar de los numerosos aspectos tenidos en cuenta por las investigadoras durante el desarrollo de el trabajo de grado *El docente como mediador...*, las limitaciones de tiempo impidieron el estudio de un elemento fundamental del ejercicio docente, que es lo que ocurre fuera del salón de clase, ya que los docentes que se preocupan por integrar la literatura a sus clases deben ser, antes que nada, lectores críticos de las obras que van a proponer a sus estudiantes.

Estas fueron las motivaciones que impulsaron el presente trabajo de grado, que pretende ahondar precisamente en los procesos que ocurren antes de que el docente entre al salón de clase. Lo anterior implica conocer las opiniones de dichos docentes acerca de conceptos fundamentales, analizar la manera en la que abordan el texto literario que posteriormente van a tratar con sus estudiantes y tratar de aclarar todos estos elementos pueden tener alguna influencia en el resultado de las actividades de clase.

De acuerdo con lo anterior, para marcar la pauta de investigación, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en 2013, las investigadoras comenzaron por hacerse una

pregunta fundamental: ¿existe una relación entre las concepciones de dos docentes de inglés L2 frente a los conceptos de **humanidades** y **literatura**, sus **procesos de lectura** y **selección de textos literarios** y la eficacia de las actividades que se desprenden de dichos procesos?

El presente proyecto busca, al igual que el anterior, unificar de manera interdisciplinaria las materias propias de los Licenciados en Lenguas Modernas y los Profesionales en Estudios Literarios, para así reflexionar acerca de los alcances que puede tener el estudio del pensamiento docente y su relación frente a la lectura de textos literarios. Además, este es un trabajo que cubre un aspecto que, hasta ahora, ha sido poco explorado tanto en la carrera de Estudios Literarios como en los trabajos de grado de la universidad en general. La aproximación a los procesos de lectura literaria del docente con miras a identificar prácticas pedagógicas exitosas podría abrir nuevos caminos investigativos para la carrera y presentar nuevas opciones de exploración, por lo que su investigación resulta particularmente relevante.

Para llevar a cabo esta investigación, de carácter cualitativo y explicativo, se empleará la misma metodología que en el trabajo de grado *El docente como mediador...*; es decir, el estudio de caso multicaso. De acuerdo con Yin (2003), el estudio de caso multicaso es solo una variante del diseño de un estudio de caso sencillo; por esta razón, es apropiado como modelo para el presente proyecto investigativo en cuanto a que en él se plantea un sólo interrogante y se busca responderlo desde dos fuentes de evidencia. De igual forma, el autor afirma que los estudios de caso multicaso dan mayor robustez a la investigación de este tipo (Yin, 2003). En el caso particular de este trabajo de grado, la investigación propuesta a partir de dos sujetos de investigación diferentes dará resultados más sólidos. Yin (2003) propone también que, en un estudio de caso multicaso, cada uno de los objetos de estudio se trate como un caso aparte, sin dejar de lado las proposiciones y los objetivos en común de la investigación. De este modo, al finalizar la recolección de datos y reunir la información de ambos casos, es posible llegar a conclusiones intercasos.

Al ceñirnos a un estudio de caso multicaso de tipo explicativo, el instrumento de recolección de datos principal será la entrevista, ya que, según Cohen (1995), estas:

...reúnen datos en un momento específico en el tiempo con la intención de describir la naturaleza de condiciones existentes, o de identificar estándares

frente a los cuales se pueden comparar las condiciones existentes, o de determinar la relación que existe entre eventos específicos. (Cohen, 1995)¹

Considerando esta definición y los objetivos que persigue el instrumento de la entrevista de acuerdo con el autor, se trata de una herramienta valiosa para el estudio de caso, puesto que ayuda a describir a ambos sujetos en sus posiciones particulares y permite también explicar las condiciones en las que cada uno de ellos lleva a cabo el proceso de lectura de textos literarios para su clase de inglés.

¹ Traducción de las autoras. Texto original: “Surveys gather data at a particular point in time with the intention of describing the nature of existing conditions, or identifying standards

4. Marco conceptual

Con el fin de responder a la pregunta de investigación objeto de este trabajo de grado, es necesario aclarar los siguientes conceptos: **humanidades**, **literatura**, **lectura de textos literarios** (dividido a su vez en **lectura por gusto de textos literarios** y **lectura docente de textos literarios**) y **procesos de selección y actividades a partir de textos literarios**. Para este propósito se tendrán en cuenta las propuestas teóricas de los siguientes autores: Alfonso Cárdenas Páez (2005), Aidan Chambers (2006, 2007), Anne-Marie Chartier (2004), Jorge Larrosa (2003, 2007), Martha Craven Nussbaum (2014), Louise Michelle Rosenblatt (2002, 2010), Adriana Álvarez Correa, Juan Carlos Rodas Montoya y Faber Piedrahita Lara (2005) y Ramón de Zubiría (1990).

4.1. Humanidades

En primera instancia se abordará el concepto de humanidades, para lo cual se tendrán en cuenta las ideas de Martha Nussbaum (2014), Anne-Marie Chartier (2004) y Ramón de Zubiría (1990).

Antes de abordar una posible definición de humanidades es necesario tener en cuenta que se trata de un concepto que ha sufrido varios cambios a lo largo de su historia y que, por tanto, está abierto a la interpretación. De Zubiría (1990) atribuye este carácter nebuloso del término a las circunstancias que caracterizan nuestra contemporaneidad. Según el autor,

Vivimos en el reino de la polisemia. Los conceptos unívocos son casi inexistentes. Como es de suponer, a tan enrarecida atmósfera no podía escapar el concepto de las humanidades, hoy profuso y difuso, irreductible casi a definición satisfactoria. En efecto, desde su versión latina original hasta nuestros días se han producido de ellas tantas variantes y deformaciones, se las ha manipulado tan tendenciosamente, que su naturaleza real se nos tornó inasible, y es hoy apenas trasunto fantasmal (p.1).

A pesar de este panorama turbio que rodea al concepto de humanidades, de Zubiría (1990) identifica una relación fundamental que es la que define la identidad del término. Se trata de la relación que entabla con el concepto de humanismo que, según el

autor, es de tipo instrumental, ya que las humanidades “configuraban un conjunto de materias concebidas (...) como vehículos o instrumentos de aproximación al ideal de humanismo (...) consistente en el cultivo integral de la *humanitas*, es decir, lo que distingue al *homo humanus* del *homo barbarus*” (p.1) . Podría decirse entonces que las humanidades son las disciplinas que ayudan al hombre a desarrollar su propia humanidad y a superar una etapa de barbarie carente de crítica y de comprensión significativa del ser; por esta razón, las humanidades trascienden el mero estudio de las lenguas y las letras clásicas, y se extienden a una variedad de disciplinas artísticas, interesadas en la relación del hombre con su entorno.

Es importante aclarar en este punto de la discusión la distinción entre las humanidades y las llamadas ciencias humanas. Ya aquí se presentan discrepancias en las interpretaciones, ya que no todos los autores consultados concuerdan en que se trate de dos términos diferentes. Mientras que para de Zubiría (1990) ambos podrían ser vistos como sinónimos, para Chartier (2004) esta relación se asemeja a la que existe entre las disciplinas como la matemática y la química, y las “aplicadas” como, por ejemplo, la ingeniería o la medicina, que derivan de la implementación práctica de los conceptos e ideas que se plantean en las ciencias llamadas “puras”. Según esta autora, de manera análoga, las humanidades estarían compuestas por la literatura, la filosofía, el arte y demás disciplinas afines, mientras que los estudios literarios, la sociología, la lingüística, etc., harían parte de las ciencias humanas.

Aún con esta diferenciación, es claro que «las humanidades no son otra cosa que caminos tendidos hacia un ideal continuamente renovado, el humanismo, que "no es nunca un circuito cerrado", centrado como está en el hombre, (...) porque el hombre nunca está acabado sino abierto siempre al porvenir» (de Zubiría, 1990 p. 4). Esto no sólo habla del carácter mutable y en constante renovación del término “humanidades” mencionado anteriormente, sino también habla de lo que puede esperarse de las humanidades en cuanto al desarrollo de los seres humanos. Al respecto, de Zubiría (1990) está convencido que de ellas puede esperarse que ayuden al hombre

...a vivir, a dar satisfacción a las múltiples apetencias de su espíritu, a abrirle perspectivas de conciliación que le permitan subsistir en medio de las fuerzas en conflicto que lo rodean; que lo acompañen a recuperar el sentido de su destino, esclareciéndole la visión de su devenir histórico, teniendo en cuenta la actual condición planetaria y cósmica de su existencia (p.5).

Idealmente, entonces, las humanidades parecen tener una serie de potencialidades que le permitirán al ser humano superar la barbarie y acercarse a una mayor comprensión de sí mismo y de su entorno. Sin embargo, dadas las condiciones en las que hoy en día se encuentran las humanidades, todos los autores consultados señalan una preocupante situación de crisis que debe ser enfrentada. De acuerdo con Nussbaum (2014), las humanidades son “[c]oncebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global” (p. 20). Esto ha hecho que las disciplinas que las conforman tengan cada vez menos espacio en las aulas de clase y menos protagonismo en la formación de nuevas generaciones de estudiantes; por lo tanto, la crisis evidenciada por los autores tiene una estrecha relación con el lugar que tienen las humanidades en la educación, y para entenderla, es entonces necesario explorar su lugar en la historia de la enseñanza.

Durante toda la Edad Media, solo los clérigos tenían acceso a la educación formal. No fue sino hasta los siglos XVI y XVII, en el marco de la reforma protestante, que las comunidades religiosas extendieron la enseñanza al resto de la sociedad. En un primer momento, únicamente para las élites, y posteriormente para todo el pueblo. De acuerdo con Chartier (2004), citando a A. Dumoustier, D. Julia, M.-M. Compère y A. Chervel: “La currícula concebida para formar a los futuros jesuitas se convirtió (...) en el programa de enseñanza ofrecido a los jóvenes nobles que no seguirían el oficio de las armas: clases de gramática, de humanidades, de retórica, de filosofía” (p. 59). En consecuencia, en este periodo la educación se vio marcada por las diferentes doctrinas religiosas de la época y por la pregunta sobre lo que se debía enseñar en las aulas, particularmente por la distinción entre lo que debían saber los miembros de la nobleza con respecto al resto del pueblo.

Este era un momento en que la enseñanza buscaba promulgar los ideales impuestos por la religión, principalmente el cristianismo, por lo que se valía de las que Chartier llama “humanidades cristianas” (p. 59). Con el estudio de filósofos de la antigua Grecia y de textos clásicos griegos y latinos se pretendía educar a los estudiantes para que se convirtieran en buenos cristianos.

Un segundo momento en la enseñanza de las humanidades ocurre alrededor del siglo XIX y está marcado por el cambio político en el continente europeo hacia sistemas republicanos y democráticos. En este momento la religión ya no tenía un papel tan preponderante en las instituciones educativas, por lo que comenzaron a introducirse algunos saberes laicos encaminados a instruir al ciudadano más allá de sus aspectos espirituales y concentrados en formar a futuros electores que hicieran parte del sistema político en el que se encontraban inmersos.

En el caso de Francia, Chartier (2004) explica que:

“Cuando las élites anticlericales (...) concibieron los planes de estudio de los liceos republicanos, no imaginaron más cultura escolar de referencia que la que ellos habían recibido, o sea la de las humanidades clásicas, esto es, los autores latinos de la Antigüedad y los autores franceses del siglo de Luis XIV, fundadores de la lengua nacional” (p. 61) .

Por su parte, Nussbaum (2014) afirma que:

“En la época en que las personas empezaron a demandar el autogobierno democrático, todos los países del mundo cambiaron sus modelos de educación para generar alumnos que pudieran funcionar sin problemas en esta forma de gobierno tan exigente. No se aspiraba a formar caballeros cultos, cargados de sabiduría inmemorial, sino personas activas, críticas, reflexivas y empáticas, capaces de vivir en una comunidad de iguales y de intercambiar ideas sobre la base del respeto y de la comprensión con otras personas de orígenes muy variados” (p. 187).

Lo dicho por ambas autoras refleja la estrecha relación entre la política y la educación, así como también el papel que en ella cumplían las humanidades como aquellas que garantizaban que el individuo tuviera las herramientas para saber vivir en sociedad de manera armónica. Además, como parte de la formación de ciudadanos, las humanidades parecen ya desde entonces tener un papel en el desarrollo de la empatía, pues es mediante su estudio que se aprende a ver “...a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual...” (p.48).

En el siglo XX, como consecuencia del clima revolucionario y crítico que se vivía en Europa, una nueva generación de docentes empezó a cuestionar los supuestos de la escuela del momento que, aunque buscaba una enseñanza democrática, parecía estar alejándose de ella al perpetuar las desigualdades y las diferencias entre la nueva élite (los burgueses) y el pueblo. “Para escapar a la cultura burguesa y a la cultura de masas algunos contemplaban una puerta estrecha: el enfoque científico depurado de cualquier ideología” (Chartier, p.70). Con el fin de asegurar un ejercicio más democrático de y en la enseñanza, las humanidades se vieron opacadas por las ciencias humanas, cuyas disciplinas

... eran lugares de trabajo intelectual en las que se pedía “describir, analizar y demostrar” a partir de la ciencia de los textos (...). [A]hora parecía necesario rechazar cualquier tentación “humanista” y adoptar una posición de neutralidad científica, pues el humanismo era la ideología burguesa (Chartier, p.70).

Hoy en día la sociedad ha vivido un cambio drástico con la llegada del sistema capitalista que moldea las relaciones socioeconómicas en casi todos los países occidentales. La influencia del mercado y la importancia de la productividad han hecho que los sistemas políticos se adapten para formar ciudadanos más eficientes, que puedan aportar más al mercado y que produzcan capital con mayor rapidez. Esta nueva tendencia ha modificado el sistema educativo, lo cual ha derivado en una preocupante inclinación hacia lo práctico en detrimento de la enseñanza de humanidades, cuyas capacidades “...no son capacidades que puedan evaluarse mediante pruebas cuantitativas de opciones múltiples” (Nussbaum, p.178). Nussbaum (2014) señala con preocupación que “[e]xiste una tendencia generalizada a arrancar de los programas curriculares todos los elementos humanísticos para reemplazarlos por la pedagogía de la memorización” (p.178). Es claro que la autora advierte sobre esta situación porque es consciente del peligro de quitarle protagonismo a las humanidades en las aulas de clase. Con respecto a esto, la autora sostiene que:

Distraídos por la búsqueda de la riqueza, nos inclinamos cada vez más por esperar de nuestras escuelas que formen personas aptas para generar renta en lugar de ciudadanos reflexivos. Bajo la presión de reducir los gastos, recortamos precisamente esas partes de todo emprendimiento educativo que resultan fundamentales para conservar la salud de nuestra sociedad (p. 187).

La crisis evidenciada por las autoras hace posible llegar a un primer acercamiento a la utilidad de las humanidades. Al respecto, con el objetivo de prevenir sobre lo que implica su desaparición, Nussbaum (2014) afirma:

Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, éstas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Sólo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos, y también con naciones capaces de superar el miedo y la desconfianza en pro de un debate signado por la razón y la compasión (p.189).

De acuerdo con la cita anterior, y siguiendo lo planteado tanto por Nussbaum (2014) como por Chartier (2004), es posible afirmar que las humanidades sirven para el desarrollo de las siguientes capacidades: «...desarrollar un pensamiento crítico; (...) trascender las lealtades nacionales y (...) afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”; y por último (...) imaginar con compasión las dificultades del prójimo» (p.26).

Ahora bien, a pesar de que las autoras consideran que es importante defender el papel que las humanidades cumplen en la educación de la sociedad contemporánea, Chartier (2004) se distancia de Nussbaum (2014) y plantea una postura más mesurada. De acuerdo con la autora, si bien considera perjudicial la tendencia actual a favorecer únicamente lo utilitario, tampoco juzga adecuada la postura opuesta. Puntualmente, Chartier (2004) plantea este debate como una oposición entre quienes sólo están preocupados por el mercado y por las exigencias sociales que éste impone (a quienes llama “realistas”), y los que buscan fomentar exclusivamente los valores que transmiten las humanidades (a quienes llama “idealistas”). En ese sentido, los realistas abandonan «...cualquier preocupación por la formación de una identidad, ya sea cívica o “espiritual” (...) [...] prisioneros del corto plazo, se preocupan únicamente por el porvenir de sus alumnos en el mercado de la capacitación y el empleo» (p. 39). Por su parte, para los idealistas, «...la escuela tiene siempre un proyecto de transmisión colectivo y debe seguir ayudando a la comprensión del mundo, sin preocuparse por la rentabilidad de los aprendizajes» (p. 39).

Ninguna de estas posturas es adecuada para Chartier (2004), puesto que ambas plantean posiciones absolutas en las que no hay espacio para ver las ventajas que puede ofrecer la contraparte.

Luego del recorrido en el que se analizó tanto el lugar que ocupan las humanidades como su actual situación de crisis en la educación, es posible afirmar lo siguiente:

- Las humanidades son las disciplinas que se encargan del desarrollo del humanismo.
- Las humanidades guardan estrecha relación con las ciencias humanas pero no pueden considerarse como sinónimos, ya que las primeras funcionan como el material que permite las aproximaciones prácticas que se desarrollan en las segundas.
- Las humanidades permiten la formación de ciudadanos que puedan enfrentar las exigencias de una sociedad democrática, ya que permiten el desarrollo de la empatía, la compasión y el pensamiento crítico.
- En el contexto educativo actual, las humanidades están en crisis y han sido desplazadas de las aulas de clase, puesto que no son útiles y no derivan en habilidades prácticas que puedan aplicarse en el mercado.
- Frente a esta crisis no se puede cometer el error de adoptar una postura extrema que deje de lado completamente las humanidades, como lo harían los realistas, pero tampoco una en la que se considere que las humanidades son la única salida posible para el desarrollo del ser humano, como los idealistas.

4.2. Literatura

Dado que, de acuerdo con lo dicho en el apartado anterior, la literatura hace parte de las humanidades, este segmento está dedicado a la exploración de dicho concepto desde las posturas de Louise Michelle Rosenblatt (2002); Martha Nussbaum (2014); Alfonso Cárdenas Páez (2005); Adriana Álvarez Correa, Juan Carlos Rodas Montoya y Faber Piedrahita Lara (2005); Ana Cecilia Ojeda Avellaneda (2005), Aidan Chambers (2007); y Jorge Larrosa (2007).

Lo primero que debe decirse es que la literatura, “en contraste con el enfoque analítico de las ciencias sociales, (...) tiene inmediatez y persuasión emocional”

(Rosenblatt, p. 33). Esto es lo que la identifica principalmente como una de las disciplinas que hacen parte de las humanidades. En ese sentido, para entender esta relación es importante tener en cuenta los aspectos que conforman el concepto de **literatura**.

Una de las definiciones más completas del término es la propuesta por el autor Alfonso Cárdenas Páez (2005), quien afirma que la literatura “...es *arte poético* que, al crear *mundo*, se expresa a través del *lenguaje*” (p. 10). Esta definición presenta tres características fundamentales para entender la literatura como parte de las humanidades y su papel dentro del salón de L2:

- La literatura como arte
- La literatura como representación-refracción del mundo
- La literatura como lenguaje

En primer lugar, al igual que Cárdenas Páez, varios de los autores consultados coincidieron con respecto a que la literatura, además de ser parte de las humanidades, es un arte (Nussbaum 2014) (Chambers, 2007) (Ojeda Avellaneda, 2005). Este aspecto de la literatura es presentado por Cárdenas Páez (2005) como *poesía*, definida por el autor como “una manera de ver, sentir y conocer el mundo, no desde la óptica del entendimiento sino, en especial, desde la sensibilidad y la imaginación” (p. 10). Por lo tanto, el componente poético de la literatura, independientemente del género literario (novela, cuento, teatro), es lo que la hace arte. Específicamente, el autor afirma que

... la poesía es premisa *sine qua non* de la existencia del arte literario. *La poesía como concepción soporta el arte como expresión* a través de formas sensibles que propician el disfrute de la experiencia estética como ejercicio agudo, pleno y libre de los sentidos y la imaginación... (p. 11)

Este tipo de experiencia estética presentada por Cárdenas Páez (2005), así como por Rosenblatt (2002) y Larrosa (2003, 2007), que derivaría de la literatura, es definida por Sir Ken Robinson como “una experiencia en la cual tus sentidos están trabajando al máximo cuando estás presente en el momento (...) cuando estás totalmente vivo”

(Changing Education Paradigms, 05:58-06:11).² Entonces, este componente estético hace que la literatura pueda ser descrita como propone Cárdenas Páez (2005).

Siguiendo estos planteamientos, Chambers (2007) añade que "... la función de la literatura como arte es exponernos a dilemas, a lo hipotético, a las series de mundos posibles a los que puede referirse un texto" (p. 38). Por este mismo camino, se encuentran los planteamientos de Ojeda Avellaneda (2005), quien afirma que

La literatura en tanto arte es portadora de una verdad, no una verdad fuera de ella sino su verdad intrínseca y, en ese sentido, dicha verdad puede cuestionar nuestra verdad histórica. La literatura, en tanto constructora de mundos posibles, puede cuestionar nuestros propios mundos y de esa forma señalar posibles caminos de acercamiento a la autenticidad del ser (p. 41).

A partir de la afirmación de la autora, y teniendo en cuenta esta primera faceta de la literatura como arte, es posible articular la segunda característica presentada por Cárdenas Páez (2005): la literatura como representación-refracción del mundo. Al respecto el autor afirma que "... *la representación plural y variada* del arte no es ajena al lenguaje ni a la *concepción de mundo* ni a la *ideología* y, menos, a los *imaginarios* entre las formas de representar" (p. 11).

En tanto arte, la literatura no solo permite la creación de mundos posibles, sino que también está relacionada con la realidad que la rodea. Dicha relación con la realidad se da en dos momentos: uno de representación y otro de refracción. Es indudable, de acuerdo con lo dicho hasta el momento, que la literatura representa, pone en escena la realidad que la rodea; sin embargo, no se limita a ello, pues esa representación que se hace de la realidad está atravesada por ideologías e imaginarios que suponen una interpretación de la realidad que a su vez será interpretada por el lector. Por lo tanto, se puede inferir que las distintas formas de arte, sin importar qué tan cercanas busquen ser a la realidad, nunca serán un reflejo cristalino de la misma. Más bien, serán su refracción y se ajustarán a las visiones de mundo (lo que el autor llama cosmovisiones) de la época en la que fueron concebidas. A su vez, estas cosmovisiones, cuando son abordadas nuevamente por los lectores contemporáneos, implicarían una nueva refracción.

² Traducción de las autoras. Texto original: "...an experience in which your senses are operating at their peak, when you're present in the current moment (...) when you are fully alive."

Así, “[l]a cosmovisión refractada se sustenta en los principios de la totalidad y alteridad, configura las dimensiones: cognitiva, ética y estética particular a las relaciones *yo-mundo*, *yo-otro*, *yo-yo* y le da sentido a la vida” (Cárdenas Páez, p. 11). Este punto es de vital importancia, ya que señala que la refracción no solo propicia el desarrollo de diferentes cosmovisiones sino que también permite que se configuren nuevas visiones del yo y del otro que resuenan con las concepciones de lo que Rosenblatt (2002) denomina literatura como exploración (*yo-mundo*, *yo-yo* y *yo-otro*).

En cuanto a la primera concepción, esta es ampliamente estudiada por Louise Michelle Rosenblatt (2002) en su texto que oportunamente lleva por título *La literatura como exploración*. En el prólogo al libro, escrito por María Eugenia Dubois (2001), se afirma que

...la experiencia de la literatura es para el lector un medio de exploración, puesto que no se trata de “un proceso pasivo de absorción, sino de una forma de intensa actividad personal”, en la que se ponen en juego multitud de aspectos personales, sensitivos, afectivos, imaginativos (p. 22).

Mediante la exploración, por lo tanto, el lector puede acercarse a la literatura como un arte refractado y a partir de ella comprender las relaciones *yo-mundo*, *yo-yo* y *yo-otro*, planteadas por Cárdenas Páez.

Para Rosenblatt (2002), “... como la obra de arte literaria es una forma de experiencia personal (...) tiene múltiples potencialidades” (p. 244) que le permiten al lector una exploración del yo, del mundo y del otro. La autora distingue puntualmente siete potencialidades:

- “La literatura fomenta el tipo de imaginación que se requiere en una democracia, la capacidad de participar en las necesidades y aspiraciones de otras personalidades y de vislumbrar el efecto de nuestras acciones sobre sus vidas.
- “La literatura actúa como una de las instituciones de nuestra cultura que transmiten imágenes, actitudes emocionales en torno a diversas relaciones sociales, y estándares sociales y personales.
- “La literatura puede [revelar] (...) la diversidad de posibles formas de vida, pautas de relación y filosofías (...) en una sociedad democrática heterogénea y en rápido cambio.
- “La literatura puede [ayudar] a tomar decisiones acertadas por medio del ensayo y error o la experimentación imaginativos...

- “Las experiencias literarias pueden capacitar al lector para ver su propia personalidad y sus problemas de manera objetiva...
- “La literatura (...) puede liberarlo [al lector] de temores, culpas e inseguridad engendrados por una visión demasiado estrecha de la normalidad.
- “La literatura puede sugerir canales socialmente benéficos para impulsos que de otro modo podrían encontrar su expresión en la conducta antisocial.” (pp. 244 – 245).

Estas siete potencialidades de la literatura como exploración resuenan en lo dicho por Cárdenas Páez (2005), en tanto que cada una de ellas analiza la relación del lector con el mundo que lo rodea, consigo mismo y con el otro. Esto solo es posible ya que “[l]a literatura proporciona un *vivir a través*, no simplemente un *conocer sobre*...” (Rosenblatt, p. 65), y en ese sentido genera un vínculo entre lo intelectual y lo afectivo.

Además, en relación con lo dicho en el apartado anterior, estas potencialidades explican por qué la literatura hace parte de las humanidades y tiene un lugar central en ellas. En primer lugar, se pone de manifiesto la relación de los textos literarios con la formación de un ciudadano que sea miembro de una democracia. Nussbaum (2014) concuerda con lo planteado y afirma que

... no alcanza con la información sobre los estigmas sociales y la desigualdad para transmitir el pleno entendimiento que necesita el ciudadano democrático. Para ello hace falta que viva la experiencia participativa de la posición estigmatizada, lo que puede lograrse con el teatro y la literatura (...). [E]n toda escuela donde se hace caso omiso de las artes se está ignorando también una serie de ocasiones fundamentales para lograr el entendimiento democrático (p. 146).

En segundo lugar, las potencialidades de la literatura listadas anteriormente suponen que un entendimiento del mundo no está completo si el lector no tiene también un entendimiento de sí mismo. Puntualmente, Rosenblatt (2002) afirma que

La literatura nos permite algo parecido a la experimentación de ideas porque nos brinda una amplia gama de experiencias vicarias. Podemos vivir diferentes clases de vida; prever periodos futuros de la nuestra; participar en diversos entornos sociales; *podemos poner a prueba soluciones para problemas personales...*³ (p. 222).

³ Énfasis de las autoras

En tercer lugar, las potencialidades de la literatura también ponen al descubierto que para entender el mundo que nos rodea, y a nosotros mismos, también debemos entender al otro, y que en ese sentido la literatura es un vehículo propicio para generar dicho entendimiento. Para lograr entender al otro es aconsejable, según la autora, acercarnos a sus puntos de vista y necesidades desde un ambiente lúdico y libre de presiones y, dado que «... entre las funciones primarias del arte se encuentra la de preservar y estimular el cultivo del “espacio de juego”» (Nussbaum, p.138), la literatura actúa como un canal propicio para el desarrollo de la empatía desde las posibilidades lúdicas que ofrece el ejercicio de la lectura de textos literarios. De acuerdo con Nussbaum (2014), “...el juego nos enseña a ser capaces de vivir con otros sin ejercer el control, conecta nuestras experiencias de vulnerabilidad y sorpresa con la curiosidad, el asombro y la imaginación, en lugar de conectarlas con una ansiedad agobiante” (p.138). Al disminuir la tensión por medio del juego, la literatura puede llegar a ser incluso un canal de disfrute y de escape para el lector, en donde los aprendizajes se dan de manera simultánea con una sensación de distensión. En ese sentido, la literatura refuerza la relación *yo-otro* propuesta por Cárdenas Páez y le permite al lector de textos literarios

[...] concebir a los otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos espirituales y sentimientos propios [, lo cual] no es un proceso automático. Por el contrario, lo más fácil es ver al otro como apenas un cuerpo, que por ende puede ser usado para nuestros propios fines, sean éstos buenos o malos. Ver un alma en ese cuerpo es un logro, un logro que encuentra apoyo en las artes y la poesía, en tanto éstas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior (Nussbaum, p. 139).

Lo dicho por los autores evidencia que la literatura propicia en el lector un tipo de pensamiento que va mucho más allá de las generalizaciones; que permite entender la realidad como algo más que una contraposición de blanco y negro, ya que su misma esencia “es un rechazo a esas reacciones estereotipadas, superficiales y sin matices ante el mero esbozo de situaciones o ante el atractivo de conceptos vagos y generalizados” (Rosenblatt, p. 127). En ese sentido, es claro que, como afirma Jorge Larrosa (2007), la literatura es un “lugar de pensamiento” donde el lector puede encontrar el espacio adecuado para desarrollar su propio pensamiento crítico. Por lo tanto, no se puede caer en el error de pensar que la literatura es simplemente

...un documento de la historia del lenguaje o de la sociedad. No es un simple espejo de la vida ni un informe sobre ella. No es una homilía que expresa preceptos morales, filosóficos o religiosos. En cuanto a obra de arte ofrece una clase especial de experiencia. Es una forma de vida. El poema, la obra de teatro, el cuento son entonces una extensión, una ampliación de la vida misma (Rosenblatt, p. 298).

Esta afirmación sobre la literatura permite abordar la tercera y última característica propuesta al principio de este apartado: la literatura como lenguaje. Si bien la literatura no es simplemente “un documento de la historia del lenguaje” (Rosenblatt, p. 298), uno de sus elementos constitutivos sí es el lenguaje, como lo afirma Cárdenas Páez (2005) en su definición. De acuerdo con el autor, “... *la literatura es el ejercicio enfático de la función expresiva* [del lenguaje] (...). En cuanto a los [medios], la literatura pone en evidencia el retórico y el narrativo” (p. 12). Además,

La literatura domina los ámbitos mágico-míticos, socio-ideológicos y estéticos del lenguaje y desarrolla la capacidad de decir y guardar silencio, [de] descubrir (...). Esta autonomía del discurso literario, además de sus estrategias críticas y creativas, juega con intertextos, interdiscursos y antidiscursos que amplían las posibilidades del sentido... (pp. 12 –13).

La postura de Cárdenas Páez frente a la literatura como lenguaje se aleja entonces de las concepciones que critica Rosenblatt (2002), que quieren verla como estrictamente un uso de la lengua en contextos específicos o como un uso privilegiado del lenguaje (estructuralismo). Estas concepciones surgen principalmente dentro del ámbito educativo debido a que la literatura aparece allí “en (...) relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua —materna o extranjera—, por lo que suele aparecer ligada a los problemas y preguntas sobre el aprendizaje y [el] uso de la lengua natural o común...” (Ojeda Avellaneda, p. 43). Debido a esta situación y al lugar que ocupa, la literatura (por lo menos dentro del salón de clase) se ve limitada a un uso instrumental de análisis lingüístico. De esta manera, se pierden sus inherentes potencialidades artísticas que llevan a la comprensión más significativa del ‘yo’, del otro y del entorno. Este es uno de los puntos en los que la literatura, como parte de las humanidades, comparte la crisis en la que estas se encuentran. Nussbaum, consciente de este preocupante panorama, sostiene que

... los especialistas en educación para el crecimiento económico no se limitan a hacer caso omiso de las disciplinas artísticas y humanísticas. En realidad, les tienen miedo, pues el cultivo y el desarrollo de la comprensión resultan especialmente peligrosos frente a la moral obtusa que a su vez es necesaria para poner en práctica los planes de crecimiento económico que ignoran la desigualdad... (p. 46).

La preponderancia en el ámbito educativo de estas visiones de la literatura que favorecen lo útil por encima de los demás elementos que la constituyen parece estar más acorde con la sociedad que busca el desarrollo y el progreso en términos económicos, lo que para Chartier (2004) es identificable con las posturas defendidas por quienes llamó realistas. Esta nueva perspectiva de la educación perjudica a los estudiantes en tanto que impide que desarrollen su propio pensamiento crítico mediante la exploración empática, significativa y estética de textos literarios que les permitan entender su relación con el mundo, con los demás y consigo mismos.

4.3. Lectura de textos literarios

Continuando con la inquietud sobre la lectura de textos literarios en el contexto de la enseñanza de L2, se partirá de la exposición de los planteamientos sobre la lectura de textos literarios desarrollados en el trabajo de grado *El docente como mediador en el proceso transaccional de lectura en L2: un estudio de caso multicaso en los colegios Fundación Gimnasio los Portales y Colegio Colombo Hebreo de Bogotá*. En dicho trabajo de grado se exploró el beneficio de la lectura de textos literarios en la clase de L2 desde el punto de vista de los estudiantes, mientras que en la propuesta actual se indaga sobre el proceso de lectura de textos literarios del docente. Cabe aclarar, entonces, que aunque cambien los sujetos de análisis, la definición de lectura se mantiene de un trabajo a otro, ya que es una definición amplia y completa que se ajusta al contexto.

De acuerdo con lo anterior, se entenderá la lectura de textos literarios siguiendo los planteamientos de Aidan Chambers (2007) y de Louis Michelle Rosenblatt (2002). El primero de estos autores identifica que la lectura "...no tiene que ver solo con pasar la vista sobre palabras impresas, sino que es una acción dramática compuesta por

muchas escenas interrelacionadas” (p. 16). Por su parte, Rosenblatt (2002) amplía esta definición y afirma que:

La lectura es un proceso selectivo, constructivo, que ocurre en un tiempo y en un contexto particular. La relación entre el lector y los signos sobre la página avanza como en un movimiento de espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro (p. 53).

Entendida la lectura de este modo, la relación propuesta por Rosenblatt entre lector y signos en el texto rompería con paradigmas según los cuales la lectura se concebía como una interacción en la que, o *el* texto transmitía su significado (único) a *el* lector (en abstracto), o *el* lector (en abstracto) sustraía el significado (único) de *el* texto (Rosenblatt, 2002), así como paradigmas en los que la lectura aparece como una forma de memorización. En un principio, estos paradigmas sobre la enseñanza de la lectura estuvieron encaminados a la enseñanza de las oraciones cristianas; más tarde, con el objetivo de crear votantes, estuvieron encaminados a promover la lectura de ciertos textos literarios e incluso políticos. Sin embargo, en ambos casos la lectura y la comprensión que se hacía de los textos estaba atravesada por la memoria, lo que hacía que los lectores no fueran capaces de comprender textos que no hubieran visto con anterioridad en un contexto de escolarización (Chartier, 2004).

En contraste con estos paradigmas, Rosenblatt (2010) propone que el acto de lectura es una **transacción**, es decir, un acontecimiento o una experiencia dinámica, en la cual tanto el texto como el lector son dos aspectos únicos en sí mismos con igual importancia (Rosenblatt, p. 8), pues no existen ni los lectores universales, o en abstracto, ni los textos universales, o con significado único, como eran vistos en el pasado. En cambio, existe un número infinito de lectores individuales y potenciales, así como de obras literarias individuales y potenciales que sólo al establecer una relación transaccional, en una experiencia dinámica, actualizan una identidad concreta y única (Rosenblatt, 2002, p. 51). Esta transacción en la que “el lector [aporta] significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos” (Rosenblatt, p. 51) está influida por factores que se derivan, por un lado, del lector —como su experiencia personal, su personalidad, sus necesidades y preocupaciones, su estado de ánimo, su edad y su contexto social

(Lazar)—; y por otro lado, factores derivados del texto —como su contenido y las visiones particulares de su autor—.

También son importantes en ese sentido las circunstancias en las que se lleva a cabo la lectura, es decir, “dónde y cuándo se va a hacer” (Chambers, 2007a p. 95): por ejemplo, en un café, en casa, en una biblioteca, en el transporte público, etc., así como la forma en la que se aborda la lectura (cómo se lee), ya que el lector “[p]uede leerlo [el libro] de atrás para adelante, saltarse partes, puede leerlo un rato y parar otro tanto, puede leer algunas partes y nunca leer el resto” (Chambers, 2007b p. 134).

Por consiguiente, considerar el acto de lectura como transacción implica entender que el significado derivado de la lectura no existe de antemano en el texto o en el lector, sino que lo construyen ambos durante el proceso transaccional (Rosenblatt, 2010, p. 8). Esto implica que, para poder **construir significado** es necesario tener en cuenta tanto **la postura que el lector asume al abordar la lectura** como el **significado de las palabras** que componen el texto.

Antes de abordar los dos aspectos mencionados anteriormente, es necesario mencionar cuál es la postura de Rosenblatt frente al lenguaje, pues es desde ahí que la autora comprende las palabras de un texto.

Frente al lenguaje, Rosenblatt parte de las posturas de Vygotsky y Peirce, quienes plantean que este ocurre como resultado de una relación triádica entre un símbolo verbal, un individuo y un contexto, en la cual hay un vínculo entre **lo afectivo** y **lo intelectual**. De este modo, Rosenblatt va más allá de la división saussureana de significante y significado, y se acerca más a la postura de Vygotsky y Peirce en cuanto a que « el “sentido de una palabra” es “la suma de todos los acontecimientos psicológicos que tal palabra despierta en nuestra conciencia (...)”» (Rosenblatt, 2010 de Vygotsky, 1962 pág.46) y, por lo tanto, tiene en cuenta tanto el componente afectivo como el intelectual.

Es entonces desde esa postura frente al lenguaje que Rosenblatt comprende las posturas del lector y el significado de las palabras que componen el texto. Además de Rosenblatt (2010), Krashen (2013) y Larrosa (2003) (2007) se encargan de nutrir estos dos conceptos desde sus propias perspectivas teóricas, como se verá a continuación.

Con respecto a las **posturas del lector**, Rosenblatt (2010) afirma que quien lee puede determinar la actitud desde la cual aborda un texto, situándola en cualquier punto

del espectro de posturas de lectura cuyos extremos son la *lectura eferente* y la *lectura estética*.

La *postura de lectura eferente* es un tipo de lectura en el cual prima el interés puramente práctico (entendido como utilitario) que se centra en obtener o recuperar datos contenidos en el texto; por ejemplo, la lectura de un manual de instrucciones o la de un artículo periodístico es eferente si el objetivo del lector es identificar, en el primer caso, los pasos a seguir para cumplir una tarea, o en el segundo caso los datos básicos (quién, qué, cuándo, dónde, cómo, etc.).

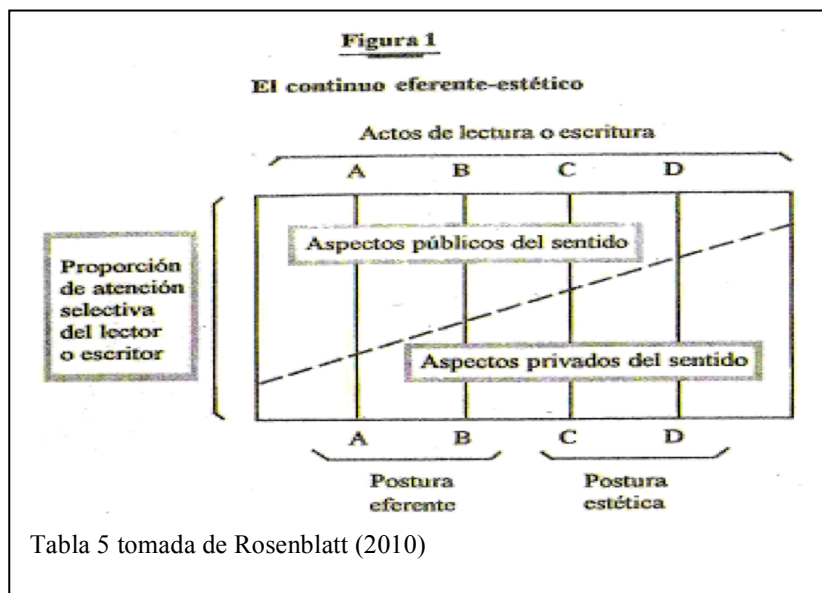
Por su parte, la *postura de lectura estética* ocurre cuando el lector centra su atención en las vivencias y los sentimientos que le suscita la lectura. El ejemplo más claro de esta postura es la lectura de una obra literaria a la que el lector llega por interés personal o, en palabras de Krashen (2013), la “lectura libre y voluntaria” (*Free Voluntary Reading*), pues es un proceso de transacción, un acontecimiento dinámico en el que se integran los componentes afectivo y emocional.

En otras palabras, la lectura eferente se preocupa por los aspectos “cognitivos, referenciales, factuales, analíticos, lógicos, cuantitativos del significado” (Rosenblatt, 2010, p. 13), mientras que la estética se ocupa de “lo sensorial, lo afectivo, lo emotivo, lo cualitativo” (Rosenblatt, 2010, p. 13).

A pesar de que estos dos tipos de lectura parecen totalmente opuestos, es importante recalcar que ni la eferente ni la estética son posturas absolutas desde las cuales se sitúa un lector; por el contrario, como se dijo en párrafos anteriores, son los dos extremos de un amplio espectro de posturas de lectura que oscila entre la “predominantemente estética” y la “predominantemente eferente”. Según lo anterior, un texto podría ser leído de forma más o menos eferente, o más o menos estética, dependiendo de la actitud del lector frente al texto, de su contexto y de las circunstancias de lectura. Como afirma Rosenblatt (2010), aunque es posible situarse en los extremos del espectro, las posturas de lectura elegidas por los lectores se ubican normalmente más cerca del centro del mismo (p. 13).

Con respecto al **significado de las palabras en el texto**, la autora afirma que hay dos aspectos que cobran relevancia en la actualización del significado de las palabras, que son el aspecto “público” y el aspecto “privado” del significado, o en palabras de Larrosa (2003), las caras “interior” y “exterior” del significado (p. 643). El

aspecto “*público*” del significado, o la cara “*exterior*” del significado, es aquel que es reconocido por un grupo de hablantes en particular; es decir, el o los significados que están en el diccionario y que se considera la interpretación estándar para dicho grupo. En cambio, el aspecto “*privado*” del significado, o cara “*interior*” del significado, es aquel que el hablante o el lector particular evoca según sus percepciones individuales, su contexto y su unicidad.



Teniendo en cuenta estos dos aspectos mediante los cuales un lector actualiza el significado de una palabra, la mayor o menor atención que un lector le dé a uno u otro aspecto del significado es lo que determina en qué lugar del espectro de tipos de lectura se encuentra la postura escogida por un lector. Rosenblatt (2002) afirma que la postura eferente tiende a relacionarse más con el aspecto “*público*” de la construcción de significado, mientras que la postura estética se acerca más al aspecto “*privado*” de dicha construcción.

En el caso específico de los textos literarios, una lectura eferente es tan posible como una lectura estética; sin embargo, Rosenblatt (2002) está convencida de la importancia de adoptar una postura predominantemente estética y de buscar que la atención se centre en los aspectos privados de la construcción de significado al abordar un texto literario, ya que la literatura percibida estéticamente tiene una serie de

implicaciones humanas y sociales que contribuyen al desarrollo de la personalidad individual y social del lector.

Según Rosenblatt (2002), dado que todo individuo se mueve en un contexto social particular, la lectura estética del texto literario le permite desarrollar su personalidad y su imaginación, liberarse de temores o de culpas, tomar decisiones y, según Cárdenas Páez (2004), reflexionar sobre su propia vida y sobre lo que le rodea. Además de recuperar información factual con una lectura eferente, a través de una lectura estética del texto literario el lector se puede involucrar en experiencias humanas, que Larrosa (2003) entiende como “algo que le pasa al sujeto y que al pasarle lo cambia” (p. 590). Lo importante, entonces, no es lo que el lector pueda saber *sobre* el texto después de la lectura, sino lo que sea capaz de pensar “*con, contra o a partir*” del mismo (Larrosa, 2007); por eso, entre más experiencias humanas tenga el lector, más se nutre su proceso de lectura (Burke & Brumfit, 1991). El tipo de experiencia humana que se derivaría de la lectura de un texto literario como la que proponen los autores es lo que Sir Ken Robinson llama **experiencia estética**.

No obstante sus bondades, la postura que proponen Rosenblatt y los demás autores encuentra pocos adeptos en la actualidad, pues aunque el problema ya no es que las personas no sepan leer, la forma de adquirir conocimientos ya no está atravesada necesariamente por la lectura. Esto ocurre porque el papel de la imagen dentro de la sociedad actual hace que la lectura de textos en la que predomina el uso del lenguaje alfabético sea cada vez menos necesaria para la adquisición de conocimientos. Además, hoy en día la lectura es concebida como “un acto volcado hacia el pasado más que de conquista, conservador más que innovador” (Chartier, p. 189). Es entonces una práctica percibida como algo que tiene cada vez menos utilidad y, en ese sentido, al igual que como ocurre con las humanidades y con los mismos textos literarios, ha comenzado a dejarse de lado dentro del campo educativo o a utilizarse para favorecer posturas predominantemente eferentes en las que el estudiante se limita a extraer información de lo que lee.

Dado que los sujetos de estudio de este trabajo de grado son lectores docentes, se analizarán las facetas de sus procesos particulares de lectura que, para efectos de este trabajo de grado, tendrán el nombre de “lectura por gusto de textos literarios” y “lectura docente de textos literarios”.

4.3.1. Lectura por gusto de textos literarios

Lo primero que hay que decir con respecto a este punto es que el gusto que deriva de la lectura es, en primera instancia, una experiencia subjetiva y distinta en cada lector. Sin embargo, una buena explicación de lo que ocurre cuando un lector se acerca por gusto a un texto literario la da Chambers (2007b) en su ensayo *Toma un Penguin*, en el que habla de cómo fue su experiencia cuando leyó *Huckleberry Finn*:

... por primera vez las palabras impresas se sucedían tan naturalmente que ni siquiera me percataba de ellas, sino que solo era consciente del teatro que representaba la historia en mi cabeza a medida que iba sucediendo, ella ahí en mí, yo ahí en ella. Una especie de paraíso, una vida más plena, más viva, más rica que mi vida de todos los días, y repleta de significado (p. 77).

Leer por gusto es, entonces, una experiencia en la que el lector se involucra vívida y naturalmente con lo que lee; un acto en el que encuentra placer. Además, de acuerdo con Rosenblatt (2002),

Las más grandes obras literarias pueden tener, para un lector determinado, el valor de un “escape”. Nuestra vida puede ser tan monótona, tan limitada en su alcance, tan concentrada en la supervivencia práctica, que la experiencia de emociones profundas y variadas, el contacto con personalidades cálidas, sutiles, la comprensión de la vasta gama de las capacidades y los problemas humanos nos puede ser negada excepto por medio de la literatura. O una gran obra puede incluso darle a la persona que lleva una vida plena y feliz un momento de cambio, de escape de las exigencias prácticas.

Todo esto lleva a pensar que cuando un lector se acerca por gusto a la lectura de un texto literario, enfocándose en los aspectos privados del significado de las palabras y adoptando una postura predominantemente estética, puede llegar a tener una experiencia placentera, de conexión con lo leído, que le pueda brindar una sensación de descanso o que incluso le permita escapar de la realidad en la que se encuentra. Cuando esto ocurre, el texto leído por gusto se convierte en un tema interesante para el lector y suscita conversaciones y reflexiones (tanto académicas como no académicas), ya que “[c]uando [los miembros de un grupo] comienzan a hablar sobre un libro es, por lo general, porque

uno de ellos quiere compartir su entusiasmo” (Chambers, 2007 p. 21). Hablar de un texto, compartir la experiencia de lectura y convertirla en una vivencia colectiva es, según Chambers, muy provechoso en tanto que permite sustentar “...la *memoria*⁴: la memoria de nuestras propias vidas, la memoria de otros textos que hemos leído. [En ese sentido, [el] juego de memoria provocado por un texto es parte integral de la experiencia de lectura y una de sus fuentes de placer” (p. 26).

Ahora bien, a pesar de que con la conversación se fomenta el placer de la lectura de manera colectiva, la lectura misma es una experiencia individual a la que se puede llegar de forma “libre y voluntaria” (Krashen, 2013) si lo que se quiere es que sea una actividad placentera. Esto implica que no todos los textos pueden suscitar el mismo tipo de gusto en cada lector. Por el contrario, en muchas ocasiones son principalmente los textos llamados ‘de lectura ligera’ (literatura juvenil, *best-sellers*) los que terminan siendo escogidos por los lectores cuando buscan acercarse voluntariamente a este tipo de lectura placentera, mientras que la Literatura canónica, clásica, que suele requerir un análisis profundo de lo leído, se la tiene poco en cuenta. Esto ocurre porque desde la etapa escolar se tiende a relacionar este último tipo de literatura con la academia. Según Rosenblatt, el lector

[...]econoce que la literatura tiene un aura tradicional, pero la descarta en cuanto concluye sus días escolares. (Todos conocemos a los alumnos que dicen “Pero yo *pasé* Shakespeare”, como si fuese algo que hay que sufrir y olvidar, como el sarampión). Por eso no aprende a volverse de manera espontánea a la literatura del pasado o a la comparablemente buena de la actualidad; siente que a esas obras sólo es posible acercarse en traje de gala y con todo el decoro del método crítico que le transmitió el profesor. Está separado del valor personal que podrían tener para él. Se vuelve entonces hacia las revistas populares, las de historietas o los libros de bolsillo con portadas llamativas de venta en quioscos y tiendas de artículos menudos (p.87).

La postura de Rosenblatt enfatiza la relación entre la “buena” y la “mala” literatura; sin embargo, no todos los autores están de acuerdo con que la primera deba preferirse a la segunda. Chartier (2004), por ejemplo, afirma al respecto que la decisión de privilegiar un tipo de textos sobre otro responde más que nada a cuestiones

⁴ Esta memoria de la que habla Chambers (2007) es distinta a la memorización de contenido que se puede dar en una lectura dominada por una postura eferente, puesto que aquí se utiliza para hablar de los aspectos que el lector ya conoce y que hacen parte de su vida.

históricas, ya que mientras que en siglos anteriores lo importante eran los textos que se leían, a mediados del siglo XX, con el auge del consumismo y de medios como la televisión, lo que se privilegiaba era la lectura en sí misma sin importar el tipo de texto (pp. 165-166).

4.3.2. Lectura docente de textos literarios

Una postura de lectura, en apariencia contrastante con la que se hace por gusto, es la lectura docente de textos literarios. En ella, como se explicó anteriormente, se debe necesariamente prestar atención a los aspectos públicos del significado (más aún en una clase de L2 en la que los docentes están constantemente enseñando nuevo vocabulario) y adoptar una postura cercana a la gama eferente del espectro. Sin embargo, la lectura docente de textos literarios no es simplemente una contraposición a la lectura por gusto, dado que un docente puede tener una experiencia placentera de lectura con un texto que va a abordar en la clase; por el contrario, de acuerdo con lo dicho por Cárdenas Páez (2005),

Ese sano y justo equilibrio dialogante, donde *obra, autor, lector y contexto* generan sentido, debe apuntar no solo al placer, a la maravilla, al goce y al asombro; debe también orientarse a diferentes tipos de juicios que, a manera de hipótesis, se reajustan, atraviesan el camino del razonamiento hasta llegar a las inferencias (p.13).

Esto nos demuestra que la lectura docente de textos literarios es mucho más que una postura de lectura, ya que, antes que nada, “[la] labor del maestro (...) es propiciar interacciones fructíferas —o, más precisamente, transacciones— entre los lectores individuales y las obras literarias individuales” (Rosenblatt, 2002 pp. 52-53). Esto quiere decir que el docente ocupa un papel fundamental como mediador en la lectura transaccional que harán sus estudiantes del texto literario escogido para la clase y, en ese sentido, la lectura transaccional que el docente haga con ese mismo texto debe ser rigurosa y abarcar una gran cantidad de aspectos para que pueda cubrirlos de forma efectiva en las actividades que posteriormente diseñe, a partir de él, para la clase.

Lo anterior implica que un primer elemento que debe tener en cuenta el docente es la minuciosidad, ya que la lectura docente de textos literarios debe poder comprender

integral y holísticamente el texto. Chambers (2005), con respecto a este punto, afirma que el docente «...necesita sentirse segur[o] de que puede manejar lo que se dice: que “sabrá qué hacer con eso” y qué preguntar después (...). La clave de la confianza es *conocer muy bien el libro* antes de hablar sobre él con los alumnos» (p. 71). Esto implica que el docente debe conocer aspectos formales de la obra como la sinopsis, el contexto del autor y del texto, las figuras retóricas más comúnmente usadas, entre otras cosas. De acuerdo con esto, la lectura docente comprende un acercamiento eferente al texto literario; sin embargo, no significa que debe limitarse solamente a los conocimientos propios de esta postura si su objetivo es que sus estudiantes también abarquen de manera integral la obra. Al respecto Rosenblatt (2002) dice:

Si nuestro interés primordial es que el alumno logre reconocer diversas formas literarias, identificar distintos tipos de verso, advertir el sello del estilo de un autor determinado, detectar símbolos recurrentes o distinguir entre la sátira y la ironía, estamos perdiendo el tiempo. El conocimiento de los aspectos formales de la literatura no garantizará, por sí misma, la sensibilidad estética. Se puede mostrar familiaridad con una vasta gama de obras literarias, ser todo un juez del oficio, y seguir siendo, desde el punto de vista de una comprensión cabal del arte, estéticamente inmaduro (...). El conocimiento de las formas literarias es vacío si no está acompañado de humanidad (p. 78).

Un segundo elemento que el lector docente debe considerar durante su lectura, teniendo en cuenta el rol de mediador señalado por Rosenblatt, es su audiencia (es decir, sus estudiantes), así como también las circunstancias en las que dicha audiencia llevará a cabo la lectura del texto (en clase, en casa, en voz alta o en silencio, etc.). Sobre esto Rosenblatt (2002) está convencida de que

El docente realmente interesado en ayudar a sus alumnos a desarrollar un sentido vital de la literatura no puede (...) mantener fijos los ojos sólo en los materiales literarios que está tratando de ofrecerles. También debe entender (...) las personalidades que han de experimentar esta literatura (p. 77).

Para lograr un entendimiento real de los estudiantes, el docente debe considerar que cada uno de ellos es único, es una persona integral, y por tanto, “tendría que considerar firmemente [el] hecho de que la literatura es algo vivido, algo ante lo cual el estudiante reacciona en una diversidad de planos emocionales e intelectuales

interrelacionados” (Rosenblatt, 2002 p. 261). Esto va de la mano con el hecho de que el docente, durante su lectura, no debe olvidar que sus estudiantes no son una ‘tabula rasa’ y que, como plantea Chambers (2007a), “los niños son capaces de ser críticos. Los niños saben mucho sobre el mundo en el que viven. [El docente] debe descubrir cómo atraer ese conocimiento a la discusión, para luego aumentarlo o modificarlo, de acuerdo con lo que (...) sabe” (p. 58).

Siguiendo con lo dicho por Chambers (2007), el tercer elemento que un docente debe tener en cuenta durante su proceso de lectura está relacionado con los aspectos del texto literario que le permitan desarrollar en sus estudiantes un pensamiento crítico y una conciencia social. Según Nussbaum (2014),

es necesario que cultivemos los “ojos interiores” de los alumnos, lo que supone una formación cuidadosamente diseñada en materia de artes y humanidades, siempre acorde a la edad del niño y su grado de desarrollo, que lo ponga en contacto con diversas cuestiones de raza, género, origen étnico y experiencia intercultural (pp. 146-147).

Las artes y las humanidades en el salón de clase (entre las que se incluye la literatura) facilitan la transmisión de valores de un ciudadano democrático como la empatía, la compasión y el pensamiento crítico; por esta razón, el docente debe tener en cuenta la importancia que tiene la lectura de textos literarios en la clase y debe poder rescatar durante su lectura el tipo de reflexiones que puedan facilitar dicha transmisión. Esto implica que el docente debe ser también crítico; es decir, debe ser lo que Giroux (1990) llama un “intelectual transformativo” y lo que Cárdenas Páez (2005) define como “...un *maestro total* que actúa la enseñanza, aprende reestructivamente al ritmo de su práctica, piensa, lee y escribe...” (p. 21).

El docente crítico que aborda un texto literario para emplearlo posteriormente en la clase debe entonces tener un espíritu curioso. Al respecto, Rosenblatt afirma que los docentes “...son responsables de escudriñar sus propios supuestos acerca de la naturaleza humana y la sociedad a la luz del pensamiento contemporáneo” (p. 151). Dicha curiosidad, por lo tanto, puede trascender el campo de la literatura y explorar otras artes y disciplinas. De acuerdo con Álvarez Correa, Rodas Montoya y Piedrahita Lara (2005),

Los educadores escolares están comprometidos con asumir, en sus estilos de vida, una relación comprensiva con las producciones culturales, es decir, que la canasta familiar de los docentes tendría que incluir el cine, la literatura, la pintura y la música como materia prima de consumo para su formación permanente. Los fundamentos y características de los procesos pedagógicos dependen cada vez más de la inclusión de nuevas formas de alfabetidad [sic], pues, ¿quién puede transmitir, comunicar y formar en sensibilidad sobre aquello de lo que nada sabe? (p.55).

Teniendo en cuenta los tres aspectos mencionados anteriormente, es posible concluir que el docente, durante su proceso de lectura, debe:

- recordar su papel como mediador en el proceso transaccional de lectura que llevarán a cabo sus estudiantes a partir de la obra literaria escogida.
- leer de forma minuciosa, holística e integral la obra literaria.
- tener en cuenta a su audiencia (sus necesidades, sus capacidades).
- procurar no abandonar el aspecto del gusto sino buscar ir más allá.
- tener en cuenta las potencialidades de la obra literaria para el desarrollo de valores democráticos en el estudiante (empatía, pensamiento crítico, etc.).

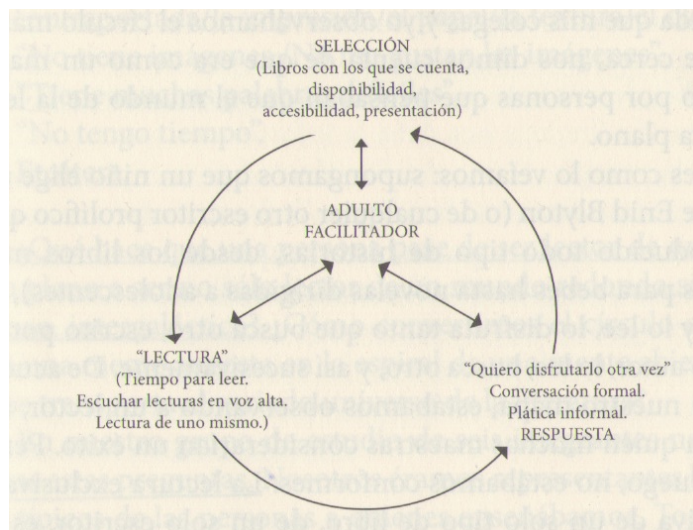
4.4. Procesos de selección y actividades a partir de textos literarios

A partir de las conclusiones del trabajo de grado *El docente como mediador...* fue clara la influencia del control curricular ejercido por parte de las instituciones en el docente con respecto a las escogencias de los textos literarios que se iban a abordar en la clase. Se observó que fue relevante la influencia que tuvo el criterio de selección y la libertad de cada docente para escoger el material de clase, pues tuvo una estrecha relación con el mayor o menor éxito en las actividades planteadas. Es por esta razón que resulta relevante abordar el concepto de la selección de textos literarios y el de las actividades que surgen a partir de los mismos, para lo cual se tendrán en cuenta las posturas de Anne-Marie Chartier (2004), Aidan Chambers (2007), Martha Nussbaum (2014) y Louise Michelle Rosenblatt (2002).

Como se puede deducir de apartados anteriores, el control curricular es un elemento que ha estado presente en el sistema educativo durante su historia y cuyas implicaciones han sido evidentes en varias épocas. De acuerdo con Chartier (2004), en

Europa la escuela siempre ha tenido la supervisión de entidades religiosas y políticas que se han encargado de decidir cuáles son los textos que pueden ser de mayor provecho para los estudiantes. En el apartado sobre humanidades se habló de cómo la iglesia en la Edad Media buscaba textos (principalmente antiguos textos filosóficos griegos y latinos) que pudieran transmitir las máximas morales que debían seguir los buenos cristianos, y de cómo en el siglo XIX eran los republicanos (en el caso de Francia) quienes se encargaban de seleccionar material de lectura apropiado para crear ciudadanos que pudieran adaptarse al nuevo esquema político.

Estos son solo algunos ejemplos históricos de cómo diferentes entidades se han encargado de definir lo que es apropiado leer en los salones de clase. Hoy en día esto sigue siendo una realidad en todos los sistemas educativos. En Colombia hay instituciones como el Ministerio de Educación que, con programas como el Plan Nacional de Lectura y Escritura, buscan proveer a escuelas oficiales de lo que ellos definen como “colecciones semilla” en las que se encuentran los textos que se consideran apropiados para cada nivel. Los colegios privados, a pesar de que deben tener en cuenta los lineamientos del Ministerio de Educación, tienen una mayor libertad a la hora de decidir qué tipo de materiales emplear y, en ese sentido, el control curricular lo ejerce por lo general el consejo directivo.



Es claro por los ejemplos que los criterios de selección de textos literarios varían dependiendo de los intereses de cada institución; sin embargo, es evidente que en todos dicho acto representa un ejercicio de poder en el que quien hace la selección es quien

establece las reglas de juego. Chambers (2007) va más allá y afirma que, dentro del contexto escolar, el adulto facilitador (que puede ser el docente pero también los miembros de la institución educativa o incluso entidades como las ya mencionadas) es quien media en todo el proceso de lectura, desde la selección hasta la respuesta de los estudiantes. Es por esto que en su diagrama “El círculo de lectura” estructura todo el proceso de forma circular teniendo al docente facilitador en el centro como la figura que se encarga de mediar todo lo que ocurre alrededor del acto de lectura.

Teniendo en cuenta que el proceso de selección es un ejercicio de poder y que, en ese sentido, el encargado de hacerla tiene una gran responsabilidad, de acuerdo con varios de los autores analizados hasta el momento hay una serie de criterios que deberían tenerse en cuenta a la hora de seleccionar material de lectura.

De acuerdo con Nussbaum (2014), la escuela tiene la capacidad de generar futuros ciudadanos democráticos, ya que puede:

- “...desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro...
- “...inculcar actitudes frente a debilidad y la impotencia que den cuenta de que ser débil no es vergonzoso y de que necesitar a los demás no es indigno...
- “...desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás...
- “...socavar la tendencia a alejarse de las minorías en un acto de repugnancia...
- “...enseñar contenidos reales y concretos sobre otros grupos raciales, religiosos y sexuales, o sobre las personas con capacidades diferentes...
- “...fomentar el sentido de la responsabilidad individual...
- “...promover activamente el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de los demás” (pp. 73-74).

Todas estas potencialidades que la escuela permite son coherentes con lo dicho anteriormente sobre las disciplinas relacionadas con las humanidades, entre las cuales se encuentra la literatura; por lo tanto, la autora afirma que “...el elemento imaginativo de la educación para la democracia requiere de una capacidad de selección [de material] cuidadosa” (p. 148).

La selección cuidadosa de la que habla Nussbaum (2014) tiene que tener en cuenta, antes que nada, a quienes van a hacer uso del material seleccionado. Rosenblatt (2002) afirma al respecto que “[n]o basta con pensar en lo que *deberían* leer. Las elecciones tienen que reflejar un sentido de los posibles vínculos entre esos materiales y la experiencia previa del estudiante, así como su nivel actual de madurez emocional” (p.

69). Esto implica que, al igual que como ocurre en el proceso de lectura docente de textos literarios, ya en el proceso de selección se debe tener en cuenta a la audiencia (es decir, a los estudiantes); tener en cuenta sus contextos sociales, económicos, culturales y religiosos, “...reflexionar sobre cuáles pueden ser los puntos ciegos de los alumnos y seleccionar los textos en consecuencia” (Nussbaum, 2014 p. 145). Además, el docente que selecciona libros teniendo en mente a sus estudiantes debe procurar generar en ellos una reacción positiva. Al respecto, Chambers (2007) afirma que

Los libros elegidos para la conversación literaria deben surgir, siempre que se pueda, del entusiasmo de los propios niños, o al *menos parecerlo, pues un buen maestro sabe cómo generar el entusiasmo por los libros que quiere que la clase lea*⁵ (p.98).

Un último aspecto sobre la selección de textos literarios, que está fuertemente ligado a la lectura docente de textos literarios, es el relacionado con la minuciosidad, ya que el docente tiene la responsabilidad de que el contenido que le presenta al estudiante sea el más relevante para su contexto individual. Esto implica que

...la elección de la maestra para la conversación literaria debe tener un fundamento, no debe ser arbitraria, no debe apoyarse en el impulso del momento. Y necesita revisarse y actualizarse regularmente, así como los conocimientos sobre los libros necesitan incrementarse todo el tiempo, lo que significa mantenerse en contacto tanto con lo que se está publicando como con otros adultos facilitadores que comparten sus lecturas y sus estrategias de enseñanza” (Chambers, 2007, p.93).

De acuerdo con lo planteado, el adulto seleccionador (que para efectos de esta investigación es el docente) debe tener en cuenta que el proceso de selección es un acto de poder y que, por tanto, implica irremediamente una gran responsabilidad. También debe, al igual que durante su propio proceso de lectura, tener en cuenta a los estudiantes que van a trabajar estos textos en la clase y del efecto tendrán en ellos las actividades que surjan a partir de la lectura. Esto implica que el docente debe hacer un proceso minucioso de selección, que no debe estar regido por el capricho y que,

⁵ Énfasis de las autoras.

idealmente, no debe ser impuesto por ninguna entidad que no conozca el contexto individual de los estudiantes que posteriormente leerán el material.

4.5. Consideraciones conceptuales

A partir del análisis de los conceptos presentados en el Marco Conceptual, es posible hacer las siguientes reflexiones:

- Las humanidades, la literatura y la lectura le permiten al ser humano que entra en contacto con ellas explorarse a sí mismo, a su entorno; desarrollar su propio pensamiento crítico, sus capacidades empáticas y sus valores como ciudadano del mundo.
- Existe una crisis generalizada de las humanidades que abarca también a la literatura y a la lectura. Esta crisis es causada por el cambio de paradigmas sociales por los que se rige la sociedad actual, que valoran el progreso, la técnica y los objetivos pragmáticos a corto plazo. En este panorama, las humanidades, la literatura y la lectura, se han visto desplazadas por otras disciplinas en el ámbito académico y social ya que requieren tiempo y análisis crítico, lo que hace que, en un sentido estricto, no sean útiles en el sistema industrial actual.
- A pesar de lo anterior, la literatura y la lectura han logrado encontrar espacios en los salones de clase, pues han sido utilizadas para fines pragmáticos en el ámbito educativo, por ejemplo en las clases de lengua (materna o extranjera) o en la preparación académica que implica la lectura de textos técnicos.
- El docente como mediador debe tener en cuenta ambos aspectos de la literatura (y por lo tanto también de las humanidades) dentro de su ejercicio docente. No debería, en el caso de la literatura, emplearla únicamente para enseñar un idioma, pues limitaría sus potencialidades a la mera representación lingüística. A este respecto, la lectura transaccional planteada por Rosenblatt (2002) puede favorecer un acercamiento al texto literario tanto desde lo eferente como desde lo estético durante su propio proceso de lectura, así como también durante la lectura en clase con los estudiantes.

- La selección de textos está mediada por las instituciones educativas que a su vez deben tener en cuenta los lineamientos de entidades como el Ministerio de Educación. Por lo tanto, siempre parecen responder a los intereses del estado y a los ciudadanos que pretenden formar.

Ante lo anterior, y teniendo en cuenta dos de los casos analizados en la tesis *El docente como mediador...*, vale la pena preguntarse: ¿cómo perciben los docentes analizados los conceptos de lectura, literatura y humanidades?, ¿en qué consiste el proceso de lectura de textos literarios de cada uno de los docentes?, ¿influye este proceso de lectura en el mayor o menor éxito de su ejercicio docente?

Para dar respuesta a estas interrogantes se elaborará un análisis en el que se tendrán en cuenta las entrevistas realizadas a los docentes CCH1 y GP1 en los años 2013 y 2015, así como también los resultados de la investigación realizada anteriormente para sus casos particulares.

5. Análisis de resultados

A continuación se presentarán los perfiles correspondientes a los docentes de los colegios de Bogotá (Colegio Colombo-Hebreo y Fundación Gimnasio Los Portales), CCH1 y GP1 que fueron objeto de estudio de la investigación. Posteriormente, se analizarán comparativamente las entrevistas realizadas en 2013 y 2015 a ambos docentes, con el objetivo de analizarlas para determinar mediante las evidencias recolectadas, y a partir de lo planteado en el marco conceptual, lo que cada docente entiende con respecto al concepto de humanidades, al concepto de literatura, al concepto de lectura —docente y por gusto— de textos literarios y a los procesos de selección de los textos. A partir de dicho análisis, el objetivo será determinar cuáles son los “caminos de lectura” seguidos por cada uno de los docentes y si es posible determinar una relación entre estos y el menor o mayor grado de éxito de las actividades propuestas durante sus respectivas prácticas pedagógicas.

5.1. Perfiles docentes

Con el fin de enmarcar los resultados del análisis de las entrevistas de los docentes objeto de estudio, es relevante contextualizar los perfiles de cada uno. Para este fin se tomarán apartados pertinentes del trabajo de grado *El docente como mediador...* en los que se habla de CCH1 y de GP1.

5.1.1. Perfil docente CCH1

CCH1 cuenta en su entrevista de 2013 que se crió en Nueva York durante su infancia y que en esa época aprendió el inglés, razón por la cual afirma que se considera bilingüe. Cuenta también que volvió a Colombia, se graduó de un colegio bilingüe (Español-Inglés) de Bogotá, cursó sus estudios superiores en Derecho, profesión que hoy en día no ejerce, y durante esos años hizo un intercambio en el que viajó a Toledo para cursar algunas materias de literatura en el Centro de Estudios Ortega y Gasset.

Durante su carrera como docente ha trabajado en varios colegios de Bogotá y ya lleva algunos años formando parte del equipo del área de inglés del CCH.

En su entrevista cuenta que a pesar de no tener una formación académica en docencia y de no tener un título como licenciada, se preocupa por mejorar constantemente su práctica pedagógica nutriéndola con gran cantidad de elementos. Además, sostiene que procura leer constantemente sobre temas literarios y no literarios, y que también busca información relacionada con teatro, cine, música y fotografía. (Profesora CCH1 entrevista 1, 13:07)

5.1.2. Perfil docente GP1

La preparación académica de GP1 se limita al campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y no tiene conocimientos académicos o formación académica en literatura. Estudió Licenciatura en Lenguas Modernas en la Pontificia Universidad Javeriana y realizó una maestría en la Universidad de Monterrey en México: Maestría en Tecnología Educativa con Acentuación en Medios Innovadores.

A pesar de no tener formación en literatura, afirmó que se prepara leyendo el texto y preguntándoles a profesores con formación en literatura e historia. Además de dedicarse a leer el texto minuciosamente, recurriendo al uso del diccionario si es necesario (Profesor GP1, 2013).

5.2. Concepto de humanidades

Durante las entrevistas, tanto CCH1 como GP1 relacionaron el concepto de “humanidades” con aquello que remite al ser humano y a su condición⁶. Se puede deducir por sus reflexiones que ambos docentes establecen una diferencia entre las humanidades y las ciencias exactas; sin embargo, teniendo en cuenta lo expuesto por Chartier (2004) en el marco conceptual, ninguno de los docentes parece tener clara la distinción entre ciencias humanas y humanidades. En el caso de GP1 esto se evidencia en la siguiente afirmación: “[las humanidades] son las áreas del conocimiento que no son las científicas, que no son las (...) exactas y que se preocupan por la sociedad como lo dice el nombre, por el ser humano, que lo estudian no desde el punto de vista biológico, científico, sino desde su comportamiento y su desenvolvimiento (...) en la sociedad” (GP1, Humanidades, literatura y lectura, 0:21-0:47).

Por otro lado, con respecto a lo planteado por Nussbaum (2014) y Chartier (2004) sobre la relación de las humanidades con el desarrollo de la sociedad y sus individuos, ambos docentes estuvieron de acuerdo con que las humanidades tienen el potencial para impulsar un mejoramiento social, pues permiten el diálogo y la interacción. Llama la atención que tanto CCH1 como GP1 tienen en cuenta estos últimos aspectos, pues ni Nussbaum (2014) ni Chartier (2004) los mencionan explícitamente al desarrollar sus ideas con respecto a este tema. No obstante, se podría deducir, de acuerdo con la teoría, que tanto para el desarrollo del pensamiento crítico como para el desarrollo de las capacidades empáticas del individuo es necesario que éste dialogue e interactúe como parte del proceso de estudio de cualquiera de las disciplinas que hacen parte de las humanidades.

⁶ En ese sentido, ambos docentes estuvieron de acuerdo con que la literatura hace parte de las llamadas humanidades y que por lo tanto se ocupa de este tipo de cuestiones.

Ahora bien, aunque ambos docentes señalan la relación mencionada anteriormente durante sus entrevistas, mientras que para GP1 las humanidades indefectiblemente cumplen la función de mejorar la sociedad a partir del mejoramiento de los individuos que la componen, CCH1 identifica una crisis en ese sentido, pues está convencida de que “...en nuestra sociedad las humanidades son la ‘Cenicienta’, porque estamos en un mundo (...) muy orientado por los mercados y por la economía y (...) los objetivos no son ni explicar ni entender ni apoyar la condición humana” (CCH1, Humanidades, literatura y lectura, 1:48-2:35). Por este motivo, CCH1 cree firmemente que se deben rescatar las humanidades (entre ellas todas las expresiones artísticas) y está convencida de que la educación es un vehículo para lograrlo. Esto demuestra que CCH1 tiene una visión más crítica sobre el papel que cumplen las humanidades en la educación actual con respecto a GP1, y es más consciente de las implicaciones históricas que las han llevado a ser lo que ella misma denomina como “cenicientas”. Con respecto a este punto, las ideas de CCH1 resuenan con las de Nussbaum (2014) y Chartier (2004) en cuanto a que todas ellas señalan la existencia de una crisis de las humanidades y evidencian la necesidad de hacer algo para solucionar dicha situación.

5.3. Concepto de literatura

Como ya se expuso en el punto anterior, ambos docentes consideran que la literatura hace parte de las humanidades y, por tanto, que habla de la condición humana y permite el desarrollo y el mejoramiento de la sociedad. No obstante, CCH1 fue la única en identificar la relación entre la crisis de la literatura y la crisis de las humanidades. GP1, por su parte, parece dar por sentado que la literatura y la enseñanza tienen una relación establecida y, por consiguiente, no identifica una necesidad de reivindicar su lugar dentro de la misma.

Al respecto, durante su explicación de lo que ella entiende por literatura, CCH1 también habló del papel que tiene esta para rescatar a las humanidades y de la relación que debe tener con el campo educativo —que por lo general no le da la importancia que debería— para que, a través de la enseñanza, pueda lograr dicho propósito. En su entrevista, señala que

...hay que darle a la literatura un impulso infinitamente mayor porque a través de la literatura el niño aprende a entender el mundo, aprende a conocerse a sí mismo, aprende a tener una identidad propia y no a buscar el camino en el dinero ni la identidad en la televisión ni en Facebook ni en ninguno de estos medios que lamentablemente tienen a su disposición de forma casi ilimitada (CCH1, Literatura, 04:10-05:02).

Parece evidente que el interés de CCH1 por fomentar la literatura dentro de su clase parte de una intuición compartida por los autores mencionados en el marco conceptual sobre las bondades de la literatura como propiciadora de un pensamiento crítico que, mediante la relación estética y significativa con el conocimiento, le permite al lector conocer su entorno, conocerse a sí mismo y conocer a quienes lo rodean. En ese sentido, parece que CCH1 comparte lo dicho por Rosenblatt (2002) con respecto a que "...la literatura es la que posee el mayor potencial para [la] asimilación de ideas y actitudes, porque capacita al joven para que viva a través de ella y reflexione sobre aquello que en términos abstractos no tendría para él ningún significado" (p. 205).

Con respecto a la relación entre la literatura y la enseñanza de una lengua extranjera, y dado que éste es el contexto en el que se encuentran inscritos los docentes que hacen parte de la investigación, CCH1 y GP1 ven la literatura como una herramienta que les permite enseñar vocabulario, gramática y otros elementos de la lengua. Este es un punto complejo, dado lo expuesto en el marco conceptual, ya que ninguno de los docentes pretende desligarse completamente de la visión utilitarista que Nussbaum y Chartier critican. Sin embargo, dado que ambos también señalan que la literatura puede trascender este papel meramente utilitario y ser un vehículo para el desarrollo de las habilidades de pensamiento superior en sus estudiantes, podría decirse, a partir de lo dicho en sus respectivas entrevistas que, de un modo u otro, tanto CCH1 como GP1 encuentran una postura intermedia entre los "realistas" y los "idealistas" de los que habla Chartier (2004). En cuanto a lo anterior, aunque son conscientes de que en su contexto particular no es posible desligar los textos literarios usados en clase de un aprendizaje práctico de una segunda lengua, sí buscan que su uso no se limite a lo puramente práctico, y que a partir del texto puedan abordar cuestiones distintas y desarrollar habilidades más complejas.

Como parte de la discusión sobre el concepto de literatura, en las entrevistas también se abordaron los tipos de textos que para cada docente pueden ser calificados

como “literarios”, y dentro de este contexto surgieron también reflexiones sobre “buena” y “mala” literatura. En el caso de GP1, se hicieron varias distinciones fundamentales: en primer lugar, el docente considera que todo texto escrito (en el que haya un uso del lenguaje) es, en sentido amplio, literatura. En segundo lugar, una vez hecha esta aclaración, GP1 distinguió el componente “estético” del uso del lenguaje en la literatura y estableció que esto es, para él, la “cristalización del lenguaje”. Con esto en mente, la “mala literatura” es, de acuerdo con el docente, una cristalización mal lograda del lenguaje (*best-sellers* y otros textos que él considera lectura ligera). En consecuencia, GP1 no siente que este tipo de textos tengan cabida en su ambiente académico más allá de las “lecturas complementarias” que ofrece el currículo de Los Portales, que son lo más cercano a lo que Krashen (2013) define como “Lectura Libre y Voluntaria”.

En contraposición, la “buena literatura”, la cristalización bien lograda, corresponde a los textos canónicos, legitimados por la academia (e incluso por la misma institución educativa), que deben ser abordados ampliamente dentro y fuera del salón de clase⁷. Lo dicho por GP1 durante su entrevista favorece la relación entre la literatura y el arte frente a las otras dos características identificadas por Cárdenas Páez (2005): literatura como representación-refracción del mundo y literatura como lenguaje.

Por su parte, para CCH1 la literatura no está determinada por un buen o mal uso del lenguaje en un sentido estético, por lo que no tiene reparos con respecto a leer lo que GP1 llama “mala literatura” y tampoco se preocupa por incluir únicamente textos canónicos en su plan de lectura en clase. De acuerdo con lo anterior, CCH1 está más de las posturas de Jorge Larrosa (2003), ya que se preocupa más por la potencialidad de los textos como lugares de pensamiento, que por la calidad estética o artística de los mismos. Así, para CCH1 la literatura se articula más “como un elemento para la formación y la transformación social partiendo del individuo que lee” (Rodríguez y Silva, 2013).

Las visiones sobre el concepto de literatura de ambos profesores, como herramienta para la clase de lengua extranjera y como una forma particular de usar el lenguaje, están relacionadas con la forma en la que ambos abordan la lectura de estos textos como docentes y la forma en que la trabajan en sus clases por medio de

⁷ Este punto se abordará más adelante cuando se analice el tema de la lectura y de la selección de textos literarios en el caso de este profesor.

actividades. Así, encontramos que para GP1 la “buena literatura” es la que permite un buen aprendizaje del idioma y el desarrollo de las habilidades de pensamiento superior. En contraposición, para CCH1 incluso lo que GP1 llama “mala literatura” puede usarse para enseñar el idioma y para el desarrollo de las habilidades de pensamiento superior.

5.4. Concepto de lectura de textos literarios

En cuanto al concepto de lectura de textos literarios, CCH1 y GP1 hablan de una relación entre la lectura individual y el proceso de compartir las reflexiones que surge a partir de dicha lectura por medio de diálogos, de escritos o de actividades en clase. Esto se fundamenta con lo visto durante las observaciones de clase en donde se identificó que ambos docentes se valen de ejercicios de lectura colectiva (una persona lee en voz alta mientras los demás siguen la lectura en el texto) para complementar la lectura individual. Lo dicho por los docentes concuerda con lo expuesto en la teoría sobre la forma en que la lectura (principalmente la placentera) suscita conversaciones; es más, podría decirse que la “literatura es para compartirse con los demás” (Chartier, 2004 p. 169), por lo que un salón de clase se convierte en un espacio propicio para que docentes como CCH1 y GP1 logren mediante sus actividades una dinámica del compartir alrededor de un texto literario.

Otro punto de encuentro entre ambos docentes es el relacionado con la lectura de textos literarios vista como una actividad que le permite al lector reflexionar, redescubrir y resignificar el mundo que lo rodea y a sí mismo. En el caso de GP1, el lector de textos literarios es “...el que a través de una forma agradable, disfrutable, placentera, puede conocer cosas, puede conocer el mundo, puede conocer cómo la gente piensa, puede reflexionar” (GP1, entrevista 2, 04:40-05:20). Esta visión, compartida por CCH1, concuerda con lo dicho anteriormente sobre sus propias concepciones con respecto a las humanidades y a la literatura como parte de ellas; también concuerda con lo visto en la teoría con respecto a que la lectura de textos literarios puede propiciar el desarrollo de los valores de un ciudadano del mundo, tales como la empatía y el pensamiento crítico (Nussbaum, 2014) (Rosenblatt, 2002).

Además, las entrevistas dejaron al descubierto que ambos docentes, tácita o explícitamente, identifican que no basta conocer el código lingüístico en el que está

escrito un texto literario para poderlo leer, de manera tal que permita la reflexión, el redescubrimiento y la resignificación. Estas apreciaciones podrían acercarse a lo que Rosenblatt llama una lectura transaccional, pues no se limitan a entender el sentido de una palabra como solamente su significado, sino que, más cercanos a la postura de Vygotsky y Peirce, la ven como “la suma de todos los acontecimientos psicológicos que tal palabra despierta en [la] conciencia” (Rosenblatt, 2010 de Vygotsky, 1962 pág.46) y, por tanto, encuentran en la lectura una unión entre lo afectivo y lo intelectual.

Lo planteado por cada uno de los docentes con respecto al concepto de lectura de textos literarios esboza algunas diferencias en relación con lo que cada uno entiende por lectura por gusto y lectura docente de textos literarios y, por consiguiente, con los caminos de lectura que escogen. Por esta razón, es necesario entender en qué radican dichas diferencias y cómo pueden caracterizarse para, a partir de ellas, entender cuáles son los caminos de lectura escogidos tanto por CCH1 como por GP1.

5.4.1. Lectura por gusto de textos literarios

Al abordar comparativamente las reflexiones de los docentes sobre la lectura por gusto, notamos las profundas discrepancias entre cada uno de los puntos de vista. Después de haber estudiado a fondo sus casos, es posible sostener que dicha discrepancia nace de la formación individual tanto de CCH1 como de GP1, ya que mientras la primera cultivó su hábito de lectura desde pequeña, leyendo en librerías y pasando tiempo de ocio en casa con su familia durante fines de semana dedicados a la lectura, el segundo sólo comenzó a explorar más ampliamente la lectura de textos literarios en un ambiente académico cuando comenzó a ejercer como docente, ya que en las instituciones donde trabajó, y en donde trabaja actualmente, la lectura de textos literarios es un componente principal del currículo. Puntualmente en el caso de CCH1, desde su infancia su relación con los libros ha estado estrechamente ligada a los conceptos de fraternidad y de afecto, ya que durante los años que vivió en Nueva York se entretenía yendo con sus hermanos a las librerías. En su entrevista de 2013 relata que: “[p]odíamos estar horas de horas simplemente buscando y explorando, y entonces uno se encontraba cosas y podía descubrir” (CCH1, entrevista 2, 2:45-2:50).

Esto explicaría por qué para CCH1 leer tiene una connotación tan personal y por qué sus apreciaciones remiten tan insistentemente a conceptos como la diversión, el deleite y el descubrimiento que parte de la curiosidad. Por ejemplo, cuando se le preguntó para ella qué significaba ser un lector, su respuesta fue:

Significa tener el honor y el placer de sentarme cada vez que me dé la gana a descubrir algo o a volver a confirmar algo o a redescubrir algo a través de la literatura, y por ese algo me refiero a volver a divertirme leyendo un pedazo, un fragmento de un texto, volver a deleitarme viendo cómo se comporta un personaje, volver a entender algo (...) de una época histórica que no había entendido (...) Realmente para mí es un deleite (CCH1, Humanidades, literatura y lectura, 5:27-6:09).

Podría decirse entonces que CCH1 relaciona el placer de la lectura con el descubrimiento y el aprendizaje, lo cual demuestra que se aleja de los casos que Rosenblatt (2002) señala con tristeza de personas que abandonan la lectura por ligarla a la academia. Además, CCH1 denota en su entrevista que la sensación de gusto que le genera la lectura de un texto literario está también relacionada con el descanso; durante la entrevista, al hablar de dicha sensación, dijo lo siguiente:

El recuerdo que yo tengo de esa primera sensación de deleite es tal vez en la temprana adolescencia, de despertarme y no pararme de la cama hasta que se me diera la gana parar de leer...En un fin de semana, por ejemplo (CCH1, Humanidades, literatura y lectura, 6:17-6:38).

La formación particular de cada docente explicaría también por qué para GP1 el placer de leer está estrechamente ligado al tipo de lectura de textos literarios que se hace dentro de la academia. Ya hemos visto cómo para GP1 leer textos literarios puede conllevar a aprender sobre el mundo que lo rodea y a reflexionar. Se evidencia, entonces, un componente didáctico en la concepción que tiene GP1 del placer en la lectura. Este componente didáctico resuena en los planteamientos de Larrosa (2003), para quien la literatura «tiene la pretensión de conocer y cambiar el mundo en la medida en que contiene “verdades y máximas morales”, así como también “afirmaciones sobre la existencia humana”» (Rodríguez y Mejía, de Larrosa 2003, pp. 526 y 540). Un descubrimiento importante en los planteamientos de GP1 es que en 2013 sus concepciones sobre la literatura y la lectura de textos literarios en la clase de L2 no iban

más allá de verla como un vehículo para el aprendizaje de la lengua. Como se ha evidenciado hasta el momento, GP1 ha mostrado un cambio en esa perspectiva y ahora ve que la literatura relaciona los componentes afectivos e intelectuales, que destaca Rosenblatt (2002) como parte de una lectura predominantemente estética.

Cabe aclarar que GP1 menciona en su entrevista que también hay lecturas que él hace por gusto (principalmente *best-sellers*) que no están relacionadas con el ámbito académico; no obstante, este tipo de lecturas parecen caer en lo que él llama “mala literatura”, por lo que hace que leerlos le genere un tipo de placer del que no se siente orgulloso. Rosenblatt estaría de acuerdo con la postura que adopta GP1, pero no llegaría al extremo de sentir vergüenza de leer “mala literatura”, ya que para ella

El poder de la literatura para brindar entretenimiento y recreación, aunque les pese a los pedantes y moralistas, sigue siendo la razón primordial de su existencia. Después de todo, los libros que se leen por pura recreación satisfacen necesidades definidas y responden a preocupaciones definidas. Por eso tales obras tienen una capacidad potencial de influir sobre la personalidad y el comportamiento del lector, tal vez más, incluso, que los que lee como parte de su trabajo escolar (p.207).

De cualquier modo, tanto CCH1 como GP1 están de acuerdo con que la lectura de textos literarios por gusto permite la reflexión y el análisis, por lo que puede ser un buen recurso dentro del salón de clase; no obstante, para poder insertar la lectura potencialmente placentera en el ambiente de la enseñanza de una lengua extranjera, y convertirla en una herramienta que pueda facilitar el aprendizaje de una segunda lengua pero que al mismo tiempo pueda potenciar el desarrollo de las habilidades de pensamiento superior, ambos docentes identificaron que se debe hacer un tipo distinto de lectura, que se asemeja a lo que hemos llamado “lectura docente de textos literarios”.

5.4.2. Lectura docente de textos literarios

Este tipo de lectura de textos literarios parte de las concepciones de los docentes de que dicha lectura debe ir más allá del placer y del disfrute, e incluso más allá de los aportes de la literatura para enseñar una lengua extranjera. Esto concuerda con lo dicho por Rosenblatt (2002) y Chambers (2007) sobre que la lectura docente debe ser integral y

considerar todos los aspectos posibles del texto. Para lograr esto, CCH1 y GP1 afirman que el docente debe leer teniendo en cuenta los elementos que quiere rescatar de la lectura y las actividades que se derivarán de dichos elementos.

Es importante no perder de vista que, como ya se ha evidenciado, dado que el contexto en el que se lleva a cabo la lectura de textos literarios es la clase de inglés como lengua extranjera, uno de los principales componentes que tienen en cuenta los docentes durante este tipo de lectura es el vocabulario que le pueda causar dificultades a los estudiantes. Esto implica, como se señaló en la teoría, que la lectura docente debe adoptar una postura cercana a lo eferente y tener en cuenta los aspectos públicos del significado; sin embargo, tanto CCH1 como GP1 dejan claro en sus entrevistas que no es posible afiliarse únicamente a una postura de lectura, puesto que los elementos a tener en cuenta son muy variados. Con respecto a este punto, GP1 dijo en su entrevista:

... tengo que abordarlo [el texto] en primer lugar en su totalidad, (...) holísticamente, y luego ir puntualmente a qué vocabulario puede ser difícil, qué ideas reflejadas en el texto son complejas y se tienen que trabajar de una u otra manera, si yo las puedo llevar (...) o ayudarlas a ellas a que deduzcan (...) Entonces el proceso es dispendioso y por lo general ocurre de esa manera: una preparación, una lectura grande, luego una preparación del vocabulario... ideas de cómo facilitar. Lo ideal es ir como facilitando el lenguaje complejo y las ideas complejas que aparecen en el texto y cómo asociarlas con cosas de la vida real para que sirvan para algo y que finalmente digan “bueno, leí *Romeo y Julieta*, ¿y para qué me sirvió eso? ¿Porque lo disfruté solamente? No. Porque también me hace reflexionar sobre la vida diaria”, por ejemplo (GP1, Humanidades, literatura y lectura, 10:35-12:40).

Por su parte, CCH1 habló de su propio proceso en estos términos:

...cuando yo tomo un texto de esos [un texto para la clase], y ya sé que voy a trabajar con ese texto en clase, pues el trabajo sí es diferente, la lectura sí es diferente, porque ya la parte del placer la pasé, pero en la responsabilidad de compartir (...) sí tengo que puntualizar. Por ejemplo, más tratándose de segunda lengua, qué tipo de trabajo de vocabulario se puede hacer, qué tipo de preguntas pueden tener los niños, qué eventualmente les puede facilitar o dificultar alcanzar ese placer, que es lo que finalmente quiero que sientan (CCH1, Humanidades, literatura y lectura, 8:57-9:49).

Por lo que se puede deducir de las citas, y de acuerdo con lo dicho en las conclusiones del trabajo de grado *El docente como mediador...*, CCH1 y GP1 leen de forma eferente, en tanto que se preocupan por los aspectos públicos del significado que posteriormente puedan devenir en preguntas de vocabulario de sus estudiantes. No obstante, el interés por que ellos deduzcan ideas, por que puedan reflexionar sobre el mundo que los rodea, y por que, en última instancia, puedan lograr una lectura por gusto del texto literario, hace que ninguno de los dos docentes pueda limitarse a este tipo de postura de lectura cuando se enfrenta a un texto literario que posteriormente discutirá en la clase. Así, los docentes se mueven continuamente de un lado al otro del espectro eferente-estético, para cubrir todos los aspectos que quieren considerar como parte de su trabajo con los textos.

Cabe resaltar además que la preocupación por el vocabulario, evidente en ambos docentes, no busca la memorización de contenidos aislados, sino que está encaminada a que los estudiantes puedan tener una mejor comprensión del texto y así desarrollar un aprendizaje que sea significativo⁸.

Por otro lado, un elemento diferencial que se desprende de lo dicho en las intervenciones anteriores tiene que ver con lo que esperan lograr de y con sus estudiantes más allá de los objetivos de aprendizaje de una segunda lengua, ya que la preocupación de GP1 no está en desarrollar el gusto por la lectura, sino en fomentar la reflexión, mientras que para CCH1 el desarrollo del gusto por la lectura es fundamental⁹.

Junto con la preocupación por los elementos que van a componer la práctica pedagógica que se desprenda del uso del texto literario en clase, CCH1 y GP1 hablaron en sus respectivas entrevistas sobre otro componente esencial de la lectura docente de este tipo de textos que responde a lo visto en el marco conceptual: la preocupación por la audiencia (en este caso, los estudiantes).

Ya en la cita anterior, CCH1 habló de que al leer está buscando constantemente maneras de lograr que sus estudiantes alcancen el mismo placer por la lectura que ella siente de forma personal. Este elemento fue consistente durante toda su entrevista, pues

⁸ Ver el apartado de “Aprendizaje significativo”, del trabajo de grado *El docente como mediador en el proceso transaccional...* realizado por las autoras.

⁹ Esta diferencia tiene implicaciones relevantes y por ello se desarrollará en un siguiente apartado con más profundidad.

en varias oportunidades la docente subrayó que la inspiración para desarrollar las actividades de clase con frecuencia surgió de la respuesta de los mismos estudiantes y del interés por lograr que se identifiquen con el texto. Esto es claro cuando CCH1 habla de su experiencia al adaptar el monólogo de Fray Lorenzo en *Romeo y Julieta* para una clase con estudiantes de bachillerato. Al respecto, la docente dice que:

...hay que dividirlo, saber (...) dónde parar, saber qué tipo de clase se va a dictar en torno a ese *speech* y cómo hacer para que ese parlamento, y sobre todo en el caso de los judíos, porque pues...*Friar Lawrence* es un sacerdote católico, cómo hacer que ese parlamento sea algo más allá de algo que dice un cura, porque (...) es un personaje y porque lo puedan realmente conectar, no solo con la obra sino con ellos mismos... (CCH1, Humanidades, literatura y lectura, 11:21-11:58).

Esto denota que CCH1 coincide con lo planteado tanto por Rosenblatt (2002) como por Chambers (2007) en cuanto a que los estudiantes que van a leer la obra no son una ‘tabula rasa’, sino que son seres humanos pensantes, únicos, que relacionan su lectura con el contexto individual (económico, cultural, social e incluso religioso) de cada uno. Esto implica para un docente como CCH1 conocer a fondo a sus estudiantes y saber cuáles aspectos de su individualidad pueden resonar con aspectos de la obra que lee y cuáles, por el contrario, necesitan de una intervención oportuna por parte del docente durante las actividades de clase.

Por su parte, GP1, aunque comparte la postura de CCH1 con respecto a que la lectura docente debe hacerse teniendo a los estudiantes en mente y con lo que se quiere lograr con ellos, no explora la posibilidad de que a través de los ejercicios y actividades que surjan de su lectura, sus estudiantes puedan desarrollar gusto por leer textos literarios.

Todo lo anterior implica, tanto para GP1 como para CCH1, que la lectura docente de textos literarios es un proceso mucho más riguroso y estricto que cuando se lee únicamente por gusto propio. Para GP1, esto implica hacer “una exploración mucho más profunda”; por su parte, CCH1 afirma que:

...parte de los privilegios que uno tiene como lector en un momento dado es decir: “ay, no lo voy a leer más. Voy a llegar hasta acá y de pronto otro día lo retomo”. Cuando tú estás preparando una clase no lo puedes hacer, no tienes ese

privilegio (...), debes procurar centrarte espontáneamente, pero tienes que pensar necesariamente en tu audiencia” (CCH1, Humanidades, literatura y lectura, 12:45-13:30).

Como parte de esta rigurosidad necesaria para la lectura docente de textos literarios, tanto CCH1 como GP1 notaron un cambio en el proceso de lectura como tal. Sobre esto, ambos docentes aclararon la importancia de intervenir el texto en su materialidad, ya sea subrayando o usando indicadores como *post-its* y otros elementos. Esto lo hacen porque por medio de estas intervenciones pueden reflexionar sobre lo que entienden de la lectura (tanto si lo hacen por gusto o para su práctica docente) y, de esta manera, facilitar el proceso de diseño de las actividades que surgirán a partir del texto. Puntualmente, CCH1 habla de su propio proceso en estos términos:

...desde que enseñé, primero pasé como a la etapa del post-it y luego finalmente me di cuenta que (...) si lo subrayaba o le ponía un circulito a una palabra, pues no me iba a ir al infierno tampoco porque era algo que estaba ayudando, con lo cual le iba a ayudar a los niños. ¡Entonces ahora mis libros están un poquito subrayados! (CCH1, Humanidades, literatura y lectura, 10:05-10:40).

Las concepciones que tiene cada docente con respecto al concepto de lectura de textos literarios, así como también sus posiciones frente a lo que implica una lectura por gusto y una lectura docente de los mismos, nos permite comprender que hay diferencias relevantes en la manera como CCH1 y GP1 se acercan a los textos literarios que abordarán en clase. Esto será fundamental para comprender, en primera instancia, cómo funcionan los procesos de selección de textos literarios para sus respectivas prácticas docentes y, finalmente, cómo pueden definirse los caminos de lectura escogidos por cada uno.

5.5. Procesos de selección de textos literarios para la clase de L2

Un último punto de análisis que surgió a partir del estudio comparativo de ambas entrevistas fue el relacionado con los procesos de selección de textos literarios a ser usados durante las clases de inglés de CCH1 y GP1. En el trabajo *El docente como mediador...*, se habló de las limitantes que tienen los docentes a la hora de elegir los

textos literarios que se van a abordar en clase, puesto que el contexto académico en el que cada uno se encuentra inmerso condiciona el tipo de materiales e impide, en mayor o menor medida dependiendo de la institución, la libertad de elegir los textos que ellos consideran más pertinentes. En el caso de GP1 esto es más notorio, ya que:

...el departamento de inglés tiene un documento que contiene no sólo los objetivos que se deben cumplir para el final del año escolar, sino que además tiene una lista con las instrucciones que se deben dar para propiciar cierto tipo de actividad mental en las clases. Así mismo, presenta el programa con los contenidos y las fechas en las que se debe abordar cada uno de ellos.

En cuanto al desarrollo de las clases en el día a día, el profesor encargado del nivel debe realizar la planeación cada semana de tal forma que sea lo suficientemente clara para que el profesor que comparte el nivel pueda hacer exactamente lo mismo que él hace en los mismos días y con las mismas actividades.

En algunas ocasiones, el profesor decide hacer la actividad de forma diferente. Sin embargo, se debe tener en cuenta el marcado control institucional y el trabajo a partir del libro de texto *Elements of Literature* (Rodríguez y Silva, 2013).

Este panorama restringe notoriamente la influencia que tiene el docente sobre las lecturas que él considera adecuadas para su propia clase; es por esto que GP1 se ve obligado a adecuar los textos que tiene a su disposición de la mejor manera posible para el trabajo con sus estudiantes. Por el contrario, en el caso de CCH1 hay más libertad con respecto a la escogencia del material.

En el caso del Colegio Colombo-Hebreo, es evidente que los profesores tienen gran libertad a la hora de organizar las actividades para cada una de las clases. (...) la planeación se genera luego de evaluar los estándares propuestos por el Ministerio de Educación y por las exigencias institucionales, con el fin de presentar un currículo que cuente con la más alta calidad posible pero dejando claro que cada profesor es quien debe estructurar su clase de acuerdo con las necesidades de cada nivel (Rodríguez y Silva, 2013).

A pesar de estas restricciones, los docentes entrevistados dejaron entrever en sus apreciaciones que tienen un criterio de escogencia de los textos literarios que, en gran medida, es consistente en ambos casos. Así, tanto para CCH1 como para GP1, los textos deben ser seleccionados teniendo en cuenta los gustos y opiniones de los estudiantes, al igual que como ocurre durante el mismo proceso de lectura. Lo anterior es consistente

con lo planteado por Chambers (2007), Nussbam (2014) y Rosenblatt (2002), para quienes los textos deben ser elegidos teniendo en cuenta a la audiencia y sus puntos ciegos. Un ejemplo de esto es el mencionado en el apartado anterior con relación al trabajo hecho por CCH1 con Fray Lorenzo en el texto de *Romeo y Julieta*, donde el punto ciego de los lectores es la diferencia de credo con el personaje, dado que los estudiantes del CCH son en su mayoría judíos y no conocen a profundidad los ritos católicos o los cargos que ocupan los miembros de esta iglesia.

Sin embargo, como también lo evidenciaron los autores, y teniendo en cuenta que no siempre los docentes pueden escoger los textos, ambos profesores demostraron poder entusiasmar a los estudiantes en la lectura de los textos impuestos por las instituciones. Para lograr el entusiasmo en los estudiantes, los docentes afirmaron que deben poder entusiasmarse con el texto también. Esto se evidenció en el trabajo de CCH1 en el Colegio Internacional:

Yo llegué por mitad de camino, yo llegué a encontrarme que el libro ya estaba asignado. Coincidentalmente yo ya lo conocía, amo los caballos... y entonces se me ocurrió, se me empezó a ocurrir a partir de mi propio amor por el libro, empezar a hacer cosas como llevarle a los niños la sillas, las riendas, la jáquima, los estribos, todo para enseñarles el vocabulario. Se me ocurrió y el colegio me ayudó en poder llevar a los niños a unas pesebreras (...) y hacer todo un proceso de contacto de ellos con los caballos (CCH1, Humanidades, literatura y lectura, 16:10-17:12).

Por su parte, GP1 habló de su experiencia trabajando la ironía a partir de *The Gift of the Magi* y *The Necklace*:

...hicimos un cine foro muy bonito porque trabajamos ironía y los diferentes, los tres tipos de ironía que trabajamos [fueron]: gramática, situacional y verbal, y para eso las trabajamos desde dos obras literarias clásicas *The Gift of the Magi* y *The Necklace*. Desde esas dos trabajamos la ironía y luego las llevé a una película de niños, a *Monsters Inc.* plagada de ironías de todo tipo. Hicimos un trabajo muy bonito... (GP1, Humanidades, literatura y lectura, 13:33-14:05).

Lo anterior sugiere que los docentes deben seleccionar con igual rigurosidad los materiales de apoyo (películas, imágenes, etc.) para lograr que los estudiantes se entusiasmen con las obras literarias que deben leer. Además, apunta a que las instituciones deben apoyar a los docentes en la realización de las actividades que

puedan estar encaminadas a la mejor comprensión de los textos que se van a trabajar en la clase, independientemente de que sean impuestos o no.

Los docentes también están interesados en textos que propicien la reflexión y la identificación de los estudiantes, con el fin de que logren desarrollar todas las características que para ellos implica el acercamiento a una disciplina que hace parte de las humanidades como es la literatura. Esto es relevante puesto que coincide con los planteamientos de Nussbaum (2014) en cuanto a lo que puede hacer la escuela para formar ciudadanos democráticos.

5.6. Caminos de lectura

De acuerdo con lo visto durante las entrevistas, es claro que la relación de cada uno de los docentes con su propio proceso de lectura es diferente y está mediada por sus propias concepciones con respecto a términos como “humanidades” o “literatura”. Es por esta razón que resulta relevante caracterizar los “caminos de lectura” que siguen tanto CCH1 como GP1 para poder comprender la manera en la que influyen en los ejercicios y actividades que a partir de ellos proponen para sus respectivas clases.

5.6.1. Camino de lectura de CCH1

Para CCH1 su camino de lectura es como una ‘y’. Durante la entrevista, al hablar de la relación que ella establece entre la lectura por gusto y la lectura docente, afirmó que en su caso particular

Todo parte de la lectura por placer; o sea, ese es como el punto de partida. Lo que pasa es que dentro de ese camino hay como una ‘y’ (...), tiene que haber en algún momento una ‘y’. (...) Entonces, ¿en qué momento se da esa ‘y’? No sé (...). Tal vez cuando uno coge un libro y dice: “Listo, voy a preparar la clase”. A veces yo solamente lo leo o releo una parte sin hacer ejercicios de anotaciones ni nada, sino solamente como volviéndolo a sentir para poderles transmitir también un poco como el amor y la pasión por la lectura, porque de lo contrario también todo se vuelve ejercicio académico en torno a... y me parece que ahí uno cometería un grave error. Entonces sí hay puntos en los que uno llega a la ‘y’ y coge el otro camino, y hay puntos en los que uno regresa a la ‘y’ y dice: “Listo, esto es solamente porque sí, porque rico”, y no hay una actividad

[académica] necesariamente en torno a esa lectura (CCH1, Humanidades, literatura y lectura, 12:33-15:18).

Esta postura marca con claridad cuál es el camino de lectura que sigue CCH1 cuando se trata de abordar textos para su clase de inglés. Queda claro que el camino principal es siempre el gusto, lo cual se evidencia gracias a la formación lectora de esta docente en particular; sin embargo, durante la lectura por gusto del texto literario, CCH1 puede tomar la decisión de adoptar una postura de lectura más eferente, lo cual hace que su aproximación a la obra sea por medio de una lectura docente.

El elemento de la decisión parece ser fundamental para CCH1, pues es a partir de allí que ella aborda las potencialidades eferentes del texto literario para aprovecharlas en su clase; no obstante, CCH1 es firme en su postura de lectura por gusto que, aunque cuando lee como docente pasa a un segundo plano, no abandona en ningún momento, ya que no quiere limitar sus interpretaciones del texto literario a lo meramente académico, a no más que al ejercicio lingüístico.

De acuerdo con el espectro de lectura eferente-estética planteado por Rosenblatt (2002, 2010), podría decirse entonces que CCH1 tiende a adoptar una postura de lectura más cercana a lo estético y a privilegiar significados privados de las palabras en el texto. Esto no implica que se trate de una postura predominantemente estética, puesto que en el momento de la decisión de leer como docente ella debe recurrir continuamente a posturas de lectura que se acercan a lo eferente y a los significados públicos de las palabras en el texto.

5.6.2 Camino de lectura de GP1

En el caso de GP1, el camino de lectura está marcado por sus propias concepciones con respecto al término. En apartados anteriores se mencionó que este docente en particular percibe el acto de lectura como una actividad principalmente académica, dado que sus acercamientos a ella han ocurrido en su mayoría en este ámbito. Como alternativa a la lectura académica, GP1 reconoce que existe un tipo de lectura que él define como placentera pero que normalmente está relacionada con *best-sellers* y que, en consecuencia, no tendrían cabida dentro del salón de clase en tanto que no despiertan interés académico. Al respecto, GP1 mencionó, con respecto a su relación con la lectura

antes de su ingreso al mundo académico, lo siguiente: “Sí, yo leía... no mucho. No soy un lector muy asiduo. Leí en algún momento, tuve contacto con la lectura, pero no es mi pasión, no me encanta leer textos. Disfruto libros, algunos libros los he disfrutado” (GP1, Caracterización, 0:36-0:55). Por el contrario, cuando habló de sus experiencias de lectura dentro del ámbito educativo, su interés parece cambiar en tanto que afirma:

Empecé a trabajar en el Clermont y tuve como te digo noveno, décimo y once, y ahí fue cuando realmente tuve contacto con literatura verdadera, ¿sí? Me acuerdo que una de las... yo leía con noveno *The Importance of being Earnest* y en décimo no me acuerdo qué leímos, era como chévere. Y en once me acuerdo que leímos un libro...que tocaba leer un libro de historias de detectives ‘**muy bacano**’ (sic). Fue mi acercamiento ahí... (GP1,Caracterización, 5:40-6:26)

Estas apreciaciones dan a entender que para GP1 es el tipo de texto lo que determina su camino de lectura; es decir, es el material y el contexto en el que se lee lo que hace que este docente decida inclinarse hacia una lectura por gusto o hacia una lectura docente. Esto implica que, en palabras de GP1 la “mala literatura” tiene más relación con una lectura placentera (en la que se podría adoptar una postura más cercana a lo estético), mientras que la “buena literatura”, la “literatura verdadera” que se puede encontrar en el currículo escolar, tiene un mayor potencial de ser abordada desde una lectura docente en la que se tienen en cuenta significados públicos y en la que la postura tiende más hacia lo eferente.

Ahora bien, GP1 menciona en sus entrevistas que hay momentos en los que los textos que él identifica como “mala literatura” encuentran espacios dentro del currículo académico, como es el caso de lecturas complementarias de *best-sellers* como parte de los cursos de inglés del Gimnasio Los Portales. Cuando esto ocurre, GP1 parece adoptar una lectura carente de la rigurosidad docente y más cercana a una lectura por gusto, tal vez porque se trata de un tipo de texto que no reconoce deba ser leído de esa manera. En el caso de la novela *If I Stay*, el docente cuenta la siguiente anécdota

...nosotros leímos ese libro con las niñas de noveno grado el año pasado y fue muy rico, fue una lectura que disfrutamos mucho; no todas lo disfrutaron, algunas simplemente tomaron del pelo o le preguntaron a las otras o se buscaron el resumen, pero la película fue muy decepcionante, para mí sí fue insuficiente (...) no tocó las fibras como sí tocaba el libro cuando tú lo lees (GP1, Humanidades, literatura y lectura, 15:00-15:30).

GP1, al leer la novela sin pensar en lo académico, parece tener una posibilidad mayor de relacionarse con el significado privado de las palabras y de entablar una transacción de tipo estético con el texto. Esto no parece ocurrir con textos literarios que él considera hacen parte de la “buena literatura”, ya que de inmediato los aborda de manera docente y se preocupa principalmente por la utilidad que puedan tener para enseñar un tema determinado. Por ejemplo, cuando leyó *The Gift of the Magi* y *The Necklace* con sus estudiantes, utilizó las obras para explicarles sobre los distintos tipos de ironía y, al parecer, su lectura tendió más hacia una postura eferente en la que el vínculo afectivo con la obra se vio reducido.

5.6.3. Cruces de caminos: un análisis comparativo

Lo visto hasta el momento con respecto a los caminos de lectura escogidos por CCH1 y GP1 comienza a revelar la razón detrás de las diferencias en sus prácticas docentes. Puntualmente, al analizar ambos de forma comparativa, es posible establecer cuatro ejes fundamentales.

- Las pautas que determinan el camino de lectura
- Lo que despierta el gusto
- Capacidades críticas
- Control curricular y presiones externas

5.6.3.1 Las pautas que determinan el camino de lectura

Al analizar la forma en la que cada docente describe su propio camino de lectura es posible identificar que CCH1 y GP1 se rigen por motivaciones diferentes. En el caso de la primera docente, es la decisión consciente de leer de una manera u otra lo que la ubica en un tipo determinado de lectura dentro de su propio camino; por el contrario, en el caso del segundo docente es el tipo de texto literario (‘canónico’ o ‘ligero’) lo que hace que adopte una lectura docente o una por gusto.

Esta es una diferencia relevante en tanto que marca lo que para cada docente es prioritario a la hora de leer. CCH1, al tener como premisa fundamental el gusto por la lectura adquirido a lo largo de su vida, considera que todo texto tiene la potencialidad de ser placentero tanto para ella como para los estudiantes si se aborda desde una postura de lectura que tienda hacia lo estético y se tengan en cuenta sus significados privados. Por su parte, GP1 establece una distinción basada en sus propios preconceptos y en la forma en que la literatura entró a su vida; esto hace que incluso antes de abordar un texto literario ya asuma la manera en la que este debe ser leído, lo cual restringe significativamente las posibilidades de que haga una lectura por gusto de textos que él considera hacen parte de la “buena literatura”, así como también las opciones de integrar dentro de su práctica docente textos literarios que hacen parte de lo que denomina “mala literatura”.

5.5.6.2. Lo que despierta el gusto

Lo dicho anteriormente marca también una distinción clara entre lo que cada docente busca a la hora de tener un acercamiento estético con un medio como es la literatura. En el caso de CCH1, su historia personal hizo de ella una lectora asidua que encontró siempre en los libros una fuente de placer. Esto hace que hoy en día su relación con la literatura sea tan cercana y que su meta sea encontrar la manera de que sus estudiantes alcancen ese mismo placer por medio de la lectura de textos literarios, sin importar que sean textos de lectura considerada como canónica o que sean textos de lectura ligera.

Para GP1, es claro que la lectura de textos literarios no es en sí misma una actividad placentera y, en muchos casos, esta concepción la transmite a sus estudiantes mediante actividades en las que emplea la “buena literatura” de forma instrumental. Sin embargo, es evidente que para el docente sí es necesario que exista dentro de su clase un componente estético genuino que pueda despertar en las estudiantes el gusto y que, por lo tanto, sirva para que desarrollen tanto habilidades de pensamiento superior como un pensamiento crítico. Para lograrlo, GP1 no recurre a los textos literarios, ya que él mismo no siente un gusto genuino por ellos; en cambio, recurre a un medio que sí lo apasiona: el cine. En su entrevista, GP1 afirma: “A mí me gusta trabajar mucho el cine (...), yo soy cinéfilo y aunque no tenga muchos conocimientos de cine (...) a mí me

gusta el cine” (GP1, Caracterización, 26:43-26:52). También, como haría CCH1 con la literatura, GP1 considera que con el cine “...uno puede llevar a las niñas a ver... a darse la oportunidad de conocer otras cosas que de otra forma no tendrían la oportunidad de conocer” (GP1, Caracterización, 27:34-27:43)

Es ese gusto y la identificación de sus potencialidades lo que hace que para este docente el cine esté muy ligado a las actividades centradas en textos literarios. Al respecto, GP1 sostiene que

... la literatura es muy enriquecedora en muchos sentidos. Cuando hago la planeación [de la clase] yo me la imagino como un mapa mental en el que está un tema central, pero de ahí asocio cosas: cine (...), *literary devices* que aparecen no solo en los libros sino en el cine (GP1, Caracterización, 27:45-28:07).

Parece ser entonces que es con el cine que GP1 sustituye la experiencia placentera que CCH1 sí encuentra en la literatura misma, que hace uso del cine para que sus estudiantes se conecten con aspectos de la obra en vez de valerse del mismo texto literario para estos fines como sí lo hace CCH1.

5.6.3.3. Capacidades críticas

Otro eje fundamental en los caminos de lectura identificados en CCH1 y GP1 está relacionado con el impacto de sus respectivas circunstancias de crecimiento intelectual y de sus contextos actuales en la capacidad que tienen de reflexionar críticamente sobre el objeto de estudio de sus materias más allá de lo meramente lingüístico.

En ese sentido, parece evidente que CCH1 ha tenido más oportunidades de desarrollar su propio pensamiento crítico y de reflexionar sobre el papel que cumplen las humanidades (y por lo tanto también la literatura) en su propio contexto. Ya en otros apartados se ha mencionado que CCH1 ve a las humanidades como “la ‘Cenicienta’ de la sociedad” (CCH1, Humanidades, literatura y lectura, 2:38) y que, por tanto, entiende la situación de crisis que atraviesan en el momento; esto no implica que la docente asuma un papel pasivo ante esta situación; más bien, es ese entendimiento lo que la impulsa a asumir una posición activa y a defender las bondades que conlleva el estudio

de las humanidades en nuestra sociedad contemporánea. Al respecto, CCH1 menciona que

...en mi concepto personal, de lograr hacer, digamos, un esfuerzo como sociedad para transformar esto, para irse de la mano de lo que se llama el Proceso de Paz, que pues es algo...debe ser algo mucho más profundo, parte de lo que es muy necesario es rescatar las humanidades para apoyar esa nueva construcción de la sociedad en torno a las necesidades propias de la condición humana y no en torno ni a la violencia, ni al mercado, ni al narcotráfico, ni a las cosas que han venido como impulsando la sociedad (CCH1, Humanidades, literatura y lectura, 2:41-3:26).

Esto demuestra que CCH1 comprende el papel que cumple como docente dentro de su contexto particular (la sociedad colombiana) y hace notar su compromiso por transmitir su propio pensamiento crítico a sus estudiantes de manera que ellos también puedan ver las implicaciones positivas de explorar las humanidades.

Por su parte, GP1, a pesar de que sí encuentra valor en el estudio de las humanidades y en su integración en el salón de clase de L2, su criterio parece estar influenciado por los parámetros establecidos por el sistema educativo en el que las humanidades tienen, en apariencia, un lugar en la educación de los estudiantes y, por tanto, en la sociedad. GP1 no demuestra en sus entrevistas una reflexión profunda sobre el papel que estas cumplen en su propio salón de clase ni tampoco identifica una crisis de las mismas, como se evidenció en el caso de CCH1.

5.6.3.4. Control curricular y presiones externas

Las capacidades críticas de los docentes, así como la forma en que estructuran sus caminos de lectura de textos literarios que hacen parte de sus clases de L2, están mediadas por la institución educativa en la que se encuentran y, de forma más general, por los lineamientos estatales.

Durante el periodo de observación de los docentes (2012-2013) surgió un cuestionamiento por el control curricular como un factor que influye de manera determinante la acción de los docentes dentro de sus clases. En el trabajo de grado *El docente como mediador en el proceso transaccional de lectura...* se exploró ampliamente este tema, y se observó que en el caso de CCH1 la institución le daba una

gran libertad para escoger los textos que quería trabajar con sus estudiantes y para el desarrollo de actividades que mejor le permitieran trabajar con dichos textos.

En contraposición, GP1 se encuentra bajo una institución con un fuerte control curricular que determina, no solo los textos que se deben leer en la clase sino el tipo de actividades que mejor se ajustan al desarrollo de habilidades específicas en las estudiantes. Esto hace que la acción del docente se vea limitada a trabajar como mejor pueda con lo que tiene.

Este mayor o menor control curricular en el ejercicio docente parece influir no solo en las actividades que el docente hace en la clase sino también en la forma en la que lee y en la libertad de escoger un camino de lectura para abordar los textos que serán parte de sus clases.

6. Conclusiones

La exploración de los procesos de lectura docente tanto de CCH1 como de GP1 pone en evidencia el hecho de que existe una relación fundamental entre la manera en la que el docente aborda el texto literario que va a emplear para su clase y el mayor o menor éxito de los ejercicios que se desprenden de dicha lectura.

Ya en el trabajo de grado *El docente como mediador...* se vio que las actividades de la docente CCH1 realizadas a partir de textos literarios tuvieron un mayor éxito que aquellas propuestas por GP1 en tanto que lograron en mayor medida un enfoque experiencial y extensivo de la obra literaria, facilitaron las posturas de lectura predominantemente estéticas en los estudiantes, desarrollaron en ellos procesos de pensamiento superior, permitieron que aprendieran de manera significativa y que ejercitaran su propio pensamiento crítico. Además, como respuesta a la pregunta “¿qué implica (...) para el profesor (...) tener una clase de lengua en la que la literatura se integre como un Input Óptimo que propicia la experiencia estética, el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico?” (Rodríguez y Silva, 2013), la respuesta esbozada por las investigadoras fue

se haría necesario no sólo que el profesor tenga una formación pertinente en literatura, que conozca a cabalidad el texto literario que va a abordar, y que sea

capaz de entablar una transacción de tipo predominantemente estético con el texto literario que escoja (Rodríguez y Silva, 2013).

A partir del análisis de la nueva información recolectada en las entrevistas de los docentes CCH1 y GP1, que se encuentra en el presente trabajo de grado, es posible añadir a esta respuesta las siguientes consideraciones.

En primer lugar, aunque es claro que el docente debería tener formación en literatura, bien sea esta académica o no, también es fundamental que comprenda el lugar de la misma dentro de las humanidades y que además sea capaz de reflexionar críticamente sobre el papel que cumplen tanto la literatura como las humanidades hoy en día, en la realidad académica en la que esté inscrito. Esto le permitirá al docente lector asumir un papel activo en el que se vincule intelectual y afectivamente, con el texto literario para así reivindicar su posición en un sistema educativo que cada vez tiene menos interés por las humanidades.

En segundo lugar, es importante tener en cuenta que así como cada estudiante-lector es único, cada docente-lector que entabla una lectura transaccional con el texto literario es único y en consecuencia sus caminos de lectura estarán permeados por su contexto económico, social, político y cultural así como por los rasgos característicos de su propia personalidad e intereses.

En tercer lugar, a pesar de que como se propuso en el trabajo de grado *El docente como mediador...* la lectura que el docente debería buscar que los estudiantes hagan sea predominantemente estética, la lectura del docente es y debe ser más compleja, ya que debe simultáneamente tener en cuenta tanto los aspectos que atañen a la lectura eferente como los que atañen a la lectura estética. Esto implica, además, tener en cuenta todos los aspectos posibles de las palabras: públicos y privados (Rosenblat, 2002, 2010), para lo cual se evidenció que una estrategia de lectura útil es la intervención física del texto (subrayar, utilizar marcadores de posición como *post-its*, resaltar, etc.) que le permitan al docente, en todo momento, transitar de una postura predominantemente eferente a una predominantemente estética.

En cuarto lugar, como bien se evidencia a lo largo del análisis de resultados del presente trabajo de grado, el componente estético de la lectura docente es fundamental e incluso podría llegar a decirse que es más importante que el componente eferente, en tanto que una lectura docente que desconozca por completo lo estético dejaría de lado

las potencialidades de la literatura como arte y como representación-refracción del mundo (Cárdenas Páez, 2005), y se limitaría, únicamente, a un ejercicio instrumental del acto de lectura. Esto implica que un componente esencial de la lectura docente debe ser la lectura por gusto; sin embargo, de no ocurrir esto, el docente debe lograr introducir el elemento del gusto de una manera que responda a sus propios intereses. Esto se observó en el caso de GP1, quien a diferencia de CCH1, no encuentra en la lectura de textos literarios una actividad particularmente placentera, pero que, entendiendo que el componente del gusto es fundamental para su clase y partiendo de su interés por el cine, toma la decisión de introducir el séptimo arte en sus clases obteniendo así un resultado exitoso para el trabajo con los textos literarios que debe abordar en la clase con sus estudiantes.

Finalmente, el docente-lector, al deber ser crítico, debe ser también curioso; es decir, debe exponerse a la mayor cantidad de textos literarios posibles para así establecer un criterio con el que pueda seleccionar los tipos de textos que son más apropiados para los estudiantes de su clase. En ese sentido, el papel que cumple el entorno del docente es relevante, pues impulsa o coarta su libertad de realizar esta escogencia de manera crítica.

7. Alcances

A partir del desarrollo de este trabajo de grado, sería aconsejable que los docentes de L2 que usan la literatura dentro de su práctica pedagógica reflexionen sobre sus procesos de lectura y sobre la relación que tienen estos con las actividades que se diseñan teniendo como referencia la obra literaria leída. Así mismo, es aconsejable que los futuros Profesionales en Estudios Literarios reflexionen sobre estos mismos aspectos, dado que en muchos casos, al culminar sus estudios de pregrado, estos profesionales se vincularán a instituciones educativas, algunas de ellas de carácter bilingüe, como docentes que deberán trabajar a partir de la lectura de textos literarios.

8. Limitaciones

A pesar de los alcances del presente trabajo y de que en el trabajo de grado *El docente como mediador...* se analizaron simultáneamente las prácticas de seis docentes (CCH1,

CCH2, CCH3, GP1, GP2 y GP3) en dos instituciones educativas privadas de Bogotá (Colegio Colombo-Hebreo y Fundación Gimnasio los Portales) en el presente trabajo de grado solo se tuvieron en cuenta, por cuestiones de tiempo, las experiencias de lectura de dos de estos docentes. Para determinar cuáles de los casos previamente estudiados serían objeto de la nueva investigación se tuvieron en cuenta aspectos como el éxito de las actividades observadas y la relevancia del contexto particular de cada uno. Esto llevo a las investigadoras a escoger a los docentes CCH1 y GP1.

Sería recomendable para una futura investigación, tener en cuenta las experiencias de lectura de los otros docentes (CCH2, CCH3, GP2 y GP3) en relación con las actividades observadas en el año 2013.

Bibliografía

Afsar, D. A. (2011). LITERARY TEXTS IN LANGUAGE TEACHING. *INTERNATIONAL JOURNAL Of ACADEMIC RESEARCH* , 3 (4), 315 - 320.

Ausubel, D. P. (2005). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Buenos Aires: Editorial Trillas.

Barry, V. E. (1984). *Invitation to Critical Thinking*. Nueva York: CBS College Publishing (Holt, Rinehart and Winston).

Bassnett, S., & Grundy, P. (1995). *Language through Literature* (Segunda ed.). Canterbury, Inglaterra, Reino Unido: Longman.

Brumfit, C., & Carter, R. (Eds.). (1991). *Literature and Language Teaching* (Tercera ed.). Oxford University Press.

Bruner, J. S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. (J. Vegas, & P. Manzano, Trans.) Madrid, España: Narcea.

Bruner, J. S. (2003). *Making stories law, literature, life*. Londres: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Calvino, Italo. "Por qué leer los clásicos." Calvino, Italo. POR QUE LEER LOS CLASICOS. Trans. Aurora Bernárdez. cuarta. Barcelona: Tusquets Editores S.A., 1994. 13 - 20.

Cárdenas, A., Vásquez, F., Ojeda, A. C., Álvarez, A., Rodas, J. C., Piedrahita, F., et al. (2005). *LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA: eSTADO DE LA DISCUSIÓN EN COLOMBIA*. Universidad del Valle; ICFES.

Cañón, M. (2002). Disputa o convivencia: Literatura y educación. *Sapiens* , 3 (001).

Carroll, J. B. (1978). The nature of the reading process. In J. Chapman, & P. Czerniewska (Eds.), *Reading From Process to Practice* (pp. 95-105). Londres: The Open University.

Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986-2006: a review. *International Journal of Applied Linguistics* , 11.

Carter, R., & Long, M. (1991). *Teaching literature*. Harlow : Longman.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

CCH1. (17 de abril de 2015). Humanidades, literatura y lectura. (J. S. Puerta, Interviewer)

Chambers, A. (2007). *Dime* (1 edición en español ed.). (A. T. Amieva, Trans.) México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2006). *Lecturas* (1 edición en español ed.). (A. T. Amieva, Trans.) México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

- Chartier, A.-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* (1 edición en español ed.). (D. L. Sánchez, Trans.) México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, L. (1995). Surveys. In L. Cohen, *Research Methods in education* (pp. 83-105). Routledge.
- Colegio Colombo Hebreo. (agosto de 2012). *Manual de convivencia*. From Sitio web del Colegio Colombo Hebreo: <http://www.cch.edu.co/web/images/pdf/1filosofia.pdf>
- Colegio Colombo Hebreo. (2012). *PEI*. Bogotá, Colombia.
- Collie, J., & Slater, S. (1990). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colombo-Hebreo, C. (15 de 11 de 2012). *Filosofía*. From <http://www.cch.edu.co/web/images/pdf/1filosofia.pdf>
- Davidheiser, J. (2007). Fairy tales and foreign languages: Ever the twain shall meet. *Foreign language annals*.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom* (Primera ed.). (J. C. Richards, Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Diaz Barriga, F., & Rojas, G. H. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dinvaut, A. (2010). LA LITTÉRATURE ET LES ATELIERS D'ÉCRITURE, DES OUTILS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ET LA FORMATION A LA DIDACTIQUE DES LANGUES. (French). *Annual Review of the Faculty of Philosophy / Godisnjak Filozofskog Fakulteta* , 35 (3), 201 - 210.
- Edwards, J. (2008). Reading: Attitudes, Interests and Practices. *Encyclopedia of Language and Education* , 2(2). (B. V. Hornberger, Ed.)
- Faltis, C. (1997). Case Study Methods in Reseaching Language and Education. In N. H. Hornberger, & D. Corson, *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 8, pp. 145 - 152). Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Fundación Gimnasio los Portales. (2012). *Gimnasio los Portales English Department General Program 2012-2013*. Bogotá.
- Fundación Gimnasio los Portales. (2012). *Nosotros*. From sitio web de Fundación Gimnasio Los Portales: <http://www.losportales.edu.co/#!/nosotros/czi>
- Fundación Gimnasio los Portales. (n.d.). *Sitio web de la Fundación Gimnasio los Portales*. Retrieved 28 de Mayo de 2012 from <http://www.losportales.edu.co/>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós .

Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza teoría, cultura y enseñanza : una antología crítica* . Buenos Aires; Madrid: Amorrortu editores.

GP1. (17 de abril de 2015). Humanidades, literatura y lectura. (L. R. Mejía, Interviewer)

Hebreo, C. C. (agosto de 2012). *Manual de convivencia*. From Sitio web del Colegio Colombo Hebreo: <http://www.cch.edu.co/web/images/pdf/1filosofia.pdf>

Hill, J. (1986). *Teaching Literature in the Language Classroom*. Macmillan Publishers.

Huitt, W. (1998). Critical Thinking: An Overview. *Critical Thinking Conference sponsored by Gordon College* (pp. Recuperado el 21 de agosto de 2013 de, <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/critthnk.html>). Barnesville: Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.

Iglesias, P. V., & Viega, I. G. (2004). *Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones instruccionales* . Madrid: Pearson.

Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.

Krashen, S. (28 de agosto de 2013). *Krashen's Conference, The power of Reading, Colombia, part 2*. From http://www.youtube.com/watch?v=w-f7dch_XOc [consultado por última vez el 3 de noviembre de 2013]

Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy. *Theory into Practice* , 212 - 218.

Krshen, S. (28 de agosto de 2013). *Krashen's Conference, The Power of Reading Colombia, part 1*. From <http://www.youtube.com/watch?v=2jUwTaZ3ZN4> [consultado por última vez el 3 de noviembre de 2013]

Larrosa, J. (septiembre de 2007). Entrevista a Jorge Larrosa parte 1 y 2. *Documento de sitio web* http://audiovisuales.infod.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=26&wid_item=24 [consultado el 27 de julio de 2013]. (I. N. Docente, Interviewer)

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica .

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University.

Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers* (Primera ed.). (R. Gairns, & M. Williams, Eds.) Gran Bretaña: Cambridge University Press.

M., M. I., & del Campo, M. (2008). English classroom projects: turning experience into learning for both teachers and students through literature.

Ministerio de Educación Nacional. (n.d.). *Inglés para todos*. Retrieved 6 de febrero de 2012 from Colombia aprende La red del conocimiento. Ministerio de Educación Nacional: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-propertyvalue-45198.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá D.C., Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1 de marzo de 2011). *serie lineamientos curriculares*. Retrieved 6 de febrero de 2012 from http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf4.pdf
- Moody, H. L. (1977). *The Teaching of Literature with special reference to developing countries* (cuarta ed.). Londres: Longman Group.
- Moreira, M. A., Sahelices, M. C., & Palmero, M. L. (2004). *Aprendizaje significativo : interacción personal, progresividad y lenguaje*. Burgos: Universidad de Burgos: servicio de publicaciones.
- Moreno, V. (2004). *Lectores Competentes* (Primera ed.). Madrid: ANAYA.
- Núñez Delgado, M. P. (2013). *La educación lingüística y literaria: tradiciones y retos*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas, sede posgrados.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Zaragoza: Katz editores.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. MACMILLAN.
- Profesor GP1. (febrero de 2013). Caracterización. (L. R. Mejía, Interviewer)
- Quintana, E. (1991). *Literatura y enseñanza de E/LE*. Retrieved 4 de marzo de 2012 from Sitio web Centro virtual cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0087.pdf
- Riviere, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- Robinson, S. K. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education.
- Rosenblatt, L. M. (27 de septiembre de 2010). *El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. From *Didáctica de la lengua 1*: <http://didacticadelalenguauuno.blogspot.com/2010/09/el-modelo-transaccional-la-teoria.html>
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sampieri Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la investigación* (quinta edición ed.). McGraw-Hill.
- Sanjuero, L., & Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Schafersman, S. D. (1991). Definition of Critical Thinking. In S. D. Schafersman, *AN INTRODUCTION TO CRITICAL THINKING*.

The Critical Thinking Community. (n.d.). *Defining Critical Thinking*. From The Critical Thinking Community: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> [consultado por última vez el 3 de noviembre de 2013]

The Critical Thinking Community. (09 de 07 de 2013). *The Role of Socratic Questioning in Thinking, Teaching, and Learning*. From <http://www.criticalthinking.org/pages/the-role-of-socratic-questioning-in-thinking-teaching-learning/522>

Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Vigotski, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (M. C. al, Ed.) Barcelona: Crítica.

Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas* (Vol. IV). (J. M. Bravo, & L. Kuper de Velsco, Trans.) Madrid, España: Visor Libros.

Yanez-Prieto, M. d. (2008). On literature and the secret art of (Im)Possible Worlds: teaching literature through language. Pensilvania.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. (R. Standford, Ed.) California, Estados Unidos de América: Sage Publications.

Zubiría, R. d. Acerca del concepto de las humanidades. In *Thesaurus* Documento electrónico disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/45/TH_45_002_185_0.pdf (Tomo XLV, pp. 489-496). [Consultado el 09 de julio de 2015].