



**Universidad Nacional de la Plata**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

**Doctorado en Ciencias de la Educación**

**Tesis de doctorado**

**Prácticas de lectura en el cotidiano escolar de la localidad de Sumapaz, política  
educativa y trabajo docente**

**Tesista: Lic. Mg. Luis Giovanni Quiceno**

**Director: Dr. Mariano Dubin**

## Agradecimientos

A mi hija Fiorella porque desde que llegó a mi vida me ha llenado de alegría y motivación para alcanzar nuevas metas.

A Mariano Dubin, mi director de tesis, quien siempre tuvo la disposición para guiarme y me enseñó cosas valiosas y fundamentales no sólo para esta investigación sino para ser un mejor maestro. A él toda mi admiración, respeto y aprecio de corazón.

A la UNLP por abrirme las puertas de esta institución que llevo y llevaré siempre con orgullo a donde quiera que vaya; así mismo, a los profesores que en cada uno de los seminarios y encuentros pusieron un granito de arena para sacar adelante esta tesis.

A mis estudiantes, niños, niñas y jóvenes llenos de talento y grandes valores; y en general, a la comunidad campesina de Sumapaz por quienes se hizo esta investigación y quienes me recibieron en su comunidad desde el año 2010 con cariño y respeto.

# TABLA DE CONTENIDO

1	Tabla de contenido	
	TABLA DE CONTENIDO .....	2
2	INTRODUCCIÓN .....	1
3	ANTECEDENTES .....	12
3.1	Estudios sobre la lectura a nivel rural .....	13
3.2	Autores que conciben la lectura en clave histórica y social.....	17
3.3	Estudios sobre la lectura desde la didáctica de la literatura.....	19
3.4	Estudios sobre la lectura desde la perspectiva sociocultural – lectura crítica.....	22
3.5	Estudios desde la perspectiva psicolingüística.....	25
3.6	Estudios sobre la lectura desde el enfoque comunicativo.....	27
3.7	Estudios de la lectura desde la perspectiva académica .....	29
3.8	Estudios sobre la lectura desde la perspectiva didáctica.....	31
3.9	Estudios relacionados con la lectura y las pruebas Saber.....	34
3.10	Estudios sobre enfoque por competencias y política curricular .....	37
3.11	Lectura y fracaso escolar .....	40
4	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	43
5	MARCO CONCEPTUAL .....	49
5.1	La lectura desde la concepción histórica y etnográfica .....	49
5.2	La materialidad del texto .....	52
5.3	Las maneras de leer.....	54
5.4	Creencias sobre la lectura .....	57
5.5	El texto impreso y la oralidad.....	58
5.6	Protocolo, apropiación y práctica real de la lectura .....	63
5.7	Sentido formativo y lógica instrumental de la lectura, la lectura como competencia .....	65
5.8	Los mitos del modelo por competencias .....	74
5.9	Práctica de lectura y teoría crítica.....	76
5.10	Lectura y pruebas estandarizadas.....	77
5.11	Concepción deficitaria de la lectura.....	78
5.12	Lectura y literatura .....	79
5.13	Saber pedagógico y saber docente .....	81
6	METODOLOGÍA.....	86

6.1	Objetivos de la investigación.....	86
6.2	Diseño de la investigación.....	87
6.2.1	La etnografía de la educación .....	88
6.2.2	Análisis de documentos .....	90
6.2.3	Entrevistas.....	92
6.3	Contexto sociocultural y geográfico. La especificidad de la ruralidad de Sumapaz .....	92
6.3.1	La educación inicial .....	96
6.3.2	Educación básica y media.....	97
6.3.3	Organización de la educación media.....	97
6.3.4	Educación Superior.....	98
6.3.5	La institución escolar.....	98
7	RESULTADOS .....	100
7.1	Análisis de documentos curriculares sobre la lectura.....	100
7.1.1	Lineamientos curriculares de lengua castellana .....	103
7.1.2	Estándares Básicos de Competencia.....	126
7.1.3	Otros documentos curriculares relativos a la lectura. Los Derechos básicos de aprendizaje, Las Orientaciones Pedagógicas de Lenguaje y las Matrices de Referencia de Lectura. 131	
7.1.4	Orientaciones pedagógicas de lenguaje.....	134
7.1.5	Matriz de referencia pruebas Saber.....	135
7.2	Incidencia de las políticas curriculares en el Proyecto Educativo Institucional PEI del Colegio Campestre Jaime Garzón.....	138
7.2.1	Sobre el concepto de calidad en los documentos curriculares.....	154
7.3	Entrevistas a docentes .....	158
7.3.1	Saber docente y saber pedagógico .....	160
7.3.2	Concepciones de lectura .....	162
7.3.3	La materialidad de los textos .....	163
7.3.4	Protocolos de lectura .....	164
7.3.5	Trabajo docente, continuidades y originalidades frente a la recepción de documentos curriculares.....	165
7.4	Producciones de los estudiantes.....	173
7.4.1	Ejercicio de lectura Número 1. Grado séptimo: Lectura “La composición” 25 de agosto de 2021 (Anexo 10.7.1) .....	174
7.4.2	Ejercicio de lectura número 2. Grado sexto. Lectura: “La culpa fue de la vaca” (Anexo 10.7.2) .....	175



7.4.3	Ejercicio de lectura número 3. Grado séptimo, lectura “Un paseo Nocturno” de Rubem Fonseca. (Anexo 10.7.3).....	176
7.4.4	Producción escrita de los estudiantes.....	177
7.4.5	Publicaciones de estudiantes.....	209
7.5	Recorridos lectores de la comunidad de Sumapaz.....	210
7.5.1	Material de lectura de carácter político.....	210
7.5.2	Tradiciones editoriales de Sumapaz.....	215
7.5.3	Escritores y compositores de Sumapaz.....	220
8	CONCLUSIONES.....	222
8.1	Sobre la concepción deficitaria en los estudiantes campesinos de Sumapaz.....	222
8.2	Sobre el trabajo docente.....	229
8.3	Sobre los documentos curriculares, el Proyecto Educativo Institucional y la comunidad campesina de Sumapaz.....	233
8.4	Sobre las prácticas de lectura de la comunidad de Sumapaz.....	240
8.5	Sobre la concepción de lectura.....	244
9	BIBLIOGRAFÍA.....	248
10	ANEXO DOCUMENTAL.....	265
10.1	Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.....	265
10.2	Estándares Básicos de Competencia.....	309
10.3	Derecho Básico de aprendizaje número seis, correspondiente a interpretación de textos. 342	
10.4	Derecho básico de aprendizaje número seis, correspondiente a comprensión de lectura, grado octavo. ....	343
10.5	Orientación pedagógica de lenguaje grado séptimo correspondiente a la competencia comunicativa (proceso de lectura).....	344
10.6	Matriz de referencia de lectura, grado noveno. ....	345
10.7	Producciones de lectura de los estudiantes.....	346
10.7.1	Ejercicio de lectura número 1. ....	346
10.7.2	Ejercicio de lectura número 2.....	351
10.7.3	Ejercicio de lectura número 3. Grado séptimo, lectura “Un paseo Nocturno” de Rubem Fonseca. ....	355
10.8	Práctica de lectura hecha por la profesora Edna Acuña del área de Ciencias sociales... 359	
10.8.1	Trabajo de Samuel (parte 1).....	359
10.8.2	Trabajo de Samuel (segunda parte).....	360
10.8.3	Trabajo de lectura de Juana.....	361

10.8.4	Producción de lectura de Karoll .....	362
10.9	Publicación del estudiante Elkin Romero, grado noveno. (parte 1) .....	363
10.10	Publicación del estudiante Elkin Romero (parte 2).....	364
10.11	Publicación del estudiante Elkin romero (parte 3).....	365
10.12	Publicación del estudiante Elkin romero (parte 4).....	366
10.13	Materialidad textual de Sumapaz. ....	367
10.13.1	Almanaque Agroecológico Nazareth.....	367
10.13.2	Revista Cultural Sumapaceña “El fogón” .....	368
10.13.3	Revista “El fogón” .....	369
10.13.4	Periódico informativo “El rural” .....	370
10.13.5	Libro “Vivencias y Reminiscencias de Sumapaz”.....	371
10.13.6	Libro “Juan de La Cruz Varela, entre la historia y la memoria” .....	372
10.13.7	Documento divulgativo “Sumapaz” .....	373
10.13.8	Revista “Sumapaceñas” .....	374
10.13.9	Cuentos de mi Sumapaz, Historias de resiliencia para la paz .....	375
10.13.10.	Historias y relatos mayores.....	376
10.14	Cartillas y folletines políticos.....	377
10.14.1	Revista Claridad.....	377
10.14.2	Boletín “Resistencia” .....	378
10.14.3	Boletín “Resistencia” .....	379
10.14.4	Programa del partido Comunista Colombiano.....	380
10.14.5	Documento del Partido Comunista Colombiano.....	381
	.....	382
10.14.6	Periódico voz .....	382
10.14.7	Apuntes del señor Manuel Ríos .....	383
10.15	Composiciones musicales y literarias campesinas .....	385
10.15.1	Composición de Pedro Morales y Audel Tautiva .....	385
10.15.2	Composición de Alfredo Díaz “Ánima del Páramo” .....	386
10.15.3	Composición de los Caminantes de Santa Rosa y Fernando Susa .....	387
10.15.4	Composiciones poéticas de Alfredo Díaz “Ánima del Páramo” (Primera Parte). 388	
10.15.5	Poemas de Alfredo Díaz “Ánima del Páramo” (segunda parte).....	389
10.16	Textos escolares. ....	390
10.16.1	Tratado de ortología y ortografía, año 1958.....	390

10.16.2	Libro “Guía de las escuelas cristianas” .....	391
10.16.3	Libro “Guía de las escuelas cristianas” de la lectura. ....	392
10.16.4	El castellano de los pequeñuelos .....	393
10.16.5	Libro de texto, MEN Vamos a aprender Lenguaje. ....	394
10.16.6	Libro Fábulas y Confabulaciones .....	395
10.16.7	Libro Memorias Sumapaceñas .....	396

## 2 INTRODUCCIÓN

“Los niños de Sumapaz no saben leer”, “no entienden ni interpretan”, “tienen un bajo desarrollo de las capacidades cognitivas complejas”, “sus competencias comunicativas son insuficientes”, “siempre ocupan los lugares más bajos en las pruebas estandarizadas”, etc. Expresiones como estas se leen y se escuchan casi a diario por parte de distintas instituciones<sup>1</sup> y organizaciones públicas con respecto a la relación de los niños con la práctica de la lectura, expresiones que han hecho eco en las mismas comunidades y son repetidas incluso por algunos profesores y padres de familia, quienes han terminado realmente por creer que sus estudiantes e hijos tienen menos capacidades o son de algún modo menos inteligentes que los niños de la ciudad; estos son preconceptos que como señala Dubin (2019) provienen de una sociedad de clase fuertemente racista en tanto que asume que los niños o jóvenes de las clases populares, sobre todo aquellos de zonas rurales, periféricas y pertenecientes a culturas mestizas que no reproducen los estándares hegemónicos, son más “ignorantes” y así mismo, sus prácticas de lectura son negativizadas y desconocidas. Por esta razón, nuestro estudio<sup>2</sup> no sólo indaga sobre estos supuestos que se han lanzado sobre estos alumnos, sino que plantea otros modos teóricos de entender las prácticas de lectura propias de estos niños, tanto en los contextos concretos de educación como a partir de sus lecturas efectivas. En este sentido, nuestra tesis defiende que este déficit que se ha promulgado sobre la ruralidad y en especial sobre los estudiantes de Sumapaz y que afirma que no comprenden, que no interpretan, y que, en general, no entienden lo que leen, no es así, sino que es más una idea de *atraso* que se ha construido con respecto a la ruralidad colombiana. Este estudio cuestiona entonces esa concepción deficitaria que afirma el supuesto fracaso de los niños de las clases populares,

---

<sup>1</sup> Un ejemplo de esta concepción deficitaria de los estudiantes campesinos es la caracterización que hace la Alcaldía Mayor de Bogotá en el documento “Lineamientos educativos para la Bogotá Rural” en donde puede leerse en dos ocasiones la palabra “pobres” y reitera que “sus estudiantes siempre obtienen los resultados más bajos en las pruebas estandarizadas” (2018, p.14).

<sup>2</sup> Si bien en el transcurso de la tesis optamos por el uso de la primera persona del plural como se estilaba en la lectura académica, en los momentos en los que se describa la propia práctica se preferirá la primera persona del singular para reforzar que es un trabajo docente realizado por uno mismo.

campesinas en este caso, en el campo de la lectura y la escritura, desde las cuales se vienen conduciendo las políticas públicas de alfabetización. Así pues, sostenemos que en realidad los niños, tal como lo sustenta Sawaya (2008) no solamente comprenden, analizan y simbolizan su mundo, sino que también lo interpretan y lo clasifican.

Pero esta concepción negativizada y deficitaria no se da únicamente con relación a los estudiantes sino también con respecto a los mismos maestros de estas comunidades, un ejemplo claro de ello lo podemos encontrar en el documento “Lineamientos educativos para la Bogotá rural” del año 2018 y que se supone mejoraría la educación en las escuelas rurales de Bogotá.

En este documento se caracteriza la educación rural afirmando, en primer lugar, que los estudiantes de las zonas rurales siempre obtienen resultados más bajos que los de las zonas urbanas, lo cual se constituye en la principal barrera para ingresar a la educación superior, citamos textualmente:

“Los estudios muestran que la brecha urbano/rural en educación es significativa. La validez de las pruebas externas, como medición de la calidad, se discute con frecuencia. Sin embargo, los resultados de los estudiantes son útiles como indicadores de la calidad de las instituciones escolares y de manera especial para comparar entre similares. Una de las principales barreras para el ingreso a la educación superior es un bajo resultado en la prueba Saber 11, y los puntajes de los estudiantes rurales son inferiores a los de los urbanos” (SED, 2018, p. 56).

Tal como podemos observar, el documento simplemente afirma que los resultados de los estudiantes rurales son inferiores a los urbanos, y agrega que estos son usados como indicadores de calidad y en especial para hacer comparaciones, en pocas palabras, son usados para negativizar las lecturas de los estudiantes rurales tal como ocurre en el caso de los niños de Sumapaz, quienes son medidos bajo los mismos parámetros de los niños de la ciudad desconociendo sus lecturas y saberes particulares.

Pero esto no es todo, más adelante el documento da una explicación de estos bajos resultados afirmando que estos se deben a las prácticas pedagógicas tradicionales de los docentes tal como se lee en la página 57:

“La caracterización de la educación rural sugiere que las prácticas pedagógicas de aula siguen siendo, en muchos casos, las mismas que tradicionalmente explican los bajos resultados de los estudiantes” (SED, 2019, p. 57).

Tal como se puede leer, el documento cuestiona la calidad y las prácticas educativas del docente rural, es por esto que otro de nuestros objetivos es documentar el trabajo docente, ese trabajo que muy pocas veces es reconocido y documentado.

Ahora bien, con relación a estas tensiones entre una serie de discursos sociales, en particular discursos pedagógicos e institucionales sobre los alumnos rurales de Sumapaz y una realidad educativa más compleja que no validaría, de modo inmediato, estas caracterizaciones sobre los alumnos, hemos recortado como tema de investigación las prácticas de lectura en el cotidiano escolar de la localidad de Sumapaz; es decir, un tema que se construye en un contrapunto metodológico entre la política educativa y el trabajo docente, entre una historia documentada y otra historia no documentada, entre concepciones desagregadas de ideas globales instrumentalizadas por organismos internacionales y sus aplicaciones a través de estándares, requerimientos y el dato objetivo y totalizador de las evaluaciones educativas, y por otro lado, los saberes locales que recolectamos a través de los escritos de los alumnos, de la oralidad y las narrativas de Sumapaz, de múltiple producción escrita poco o nada prestigiada.

En verdad, es un tema, tal como luego lo veremos, más complejo y menos antitético que lo que podría entenderse en esta introducción, pero que ahora sintetizamos para señalar nuestro interés de investigación recortado en una región netamente rural y campesina de Colombia llamada Sumapaz, más exactamente en el Colegio Campestre Jaime Garzón (Institución Educativa Distrital), donde hemos estado trabajando ininterrumpidamente en los últimos ocho años; el cual está conformado por una Sede principal ubicada en la vereda “Las

Auras” donde se atienden todos los grados desde grado cero a undécimo, siete escuelas de primaria, ubicadas en distintas veredas (Tabaco, Raizal, Peñalisa, Santa Rosa, Ánimas, Ríos y Nazaret)<sup>3</sup>; y una escuela donde se atienden estudiantes desde grado quinto de primaria a noveno de bachillerato, la Escuela “Adelina Gutiérrez”. Si bien llevo ocho años en esta escuela es desde el año 2010 que me desempeño como docente en las escuelas rurales de Sumapaz; dicha experiencia nos viene ofreciendo la posibilidad de acceder a los textos escritos por los alumnos, de intercambiar diálogos con los docentes, de recopilar información sobre el contexto de la localidad, y recoger distinto tipo de información y documentos, que serán entendidos como un tipo de trabajo etnográfico en el marco educativo (Rockwell, 2009).

Este tema se desarrolla en dos niveles: *lo documentado y lo no documentado*. Lo documentado se desarrolla mediante un análisis crítico de documentos públicos, en especial de las políticas curriculares de lectura, entre las cuales están los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los Estándares Básicos de Competencia, los Derechos Básicos de Aprendizaje, las Orientaciones Pedagógicas de Lenguaje y las Matrices de Referencia en lectura, a los cuales se les ha denominado “Referentes de calidad” y hacen parte, siguiendo a Rockwell (2009), de aquello llamado “lo documentado”. Analizamos estas políticas porque consideramos que acentúan las concepciones deficitarias al considerar la lectura desde competencias y niveles que hay que superar a través de complejas operaciones cognitivas y sustentadas mediante algunos autores que privilegian determinadas lecturas y maneras de leer que desestiman las lecturas y modos de interpretar de los niños campesinos.

Para el análisis y crítica de los documentos mencionados anteriormente nos basamos en autores como Perla (2020) quien ha demostrado que las concepciones de lectura que se vienen promoviendo por las políticas curriculares no favorecen la inclusión social y de alguna manera las particularidades de estos niños campesinos, sino que más bien se estaría promoviendo una normalización de sujetos como parte de esa política instrumentalista, productivista, o en palabras de Perla (2020) de la *utilizabilidad*, en función precisamente de dar cuenta a los requerimientos del mundo del mercado y del trabajo. De igual manera nos hemos sustentado en las investigaciones de Díaz Barriga (2006, 2007, 2011) quien ha

---

3 Las veredas son subdivisiones territoriales de carácter administrativo de zonas rurales de Colombia.

analizado las tensiones que se producen hacia el interior de la escuela mediante el ingreso de algunas reformas políticas, y que en muchas ocasiones no sólo reconfiguran el perfil docente con sus nuevos requerimientos, sino la enseñanza misma, así como los modos de concebir el aprendizaje. Diaz Barriga ha sido un estudioso de las políticas socioeconómicas y su incidencia en las instituciones educativas; de igual modo, es un crítico del modelo por competencias, el cual también cuestionamos en este trabajo y que son defendidas en las políticas curriculares de Colombia.

Así mismo, tenemos en cuenta los estudios de Del Rey (2013, 2016), quien ha investigado cómo el neoliberalismo mediante un discurso pseudo democrático y humanista ha promovido políticas educativas centradas en la performatividad económica con el fin de garantizar una empleabilidad que garantice el crecimiento y la competitividad. De igual manera, nos sustentamos en Oviedo (2021), quien ha profundizado en la relación poder-saber que se establece en los currículos, los cuales se diseñan a partir de lineamientos curriculares mediante los cuales se manejan determinadas hegemonías que son recurrentes en las prácticas del lenguaje y la alfabetización.

Ahora bien, el segundo nivel, al que denominamos “lo no documentado” se realiza a partir de un trabajo etnográfico en el cual se valora la realidad cotidiana, las condiciones de vida y las experiencias que traen los niños, así como sus características culturales las cuales actúan como variantes esenciales en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Según Rockwell (2009) el papel del etnógrafo es fundamentalmente el de documentar lo *no documentado*, teniendo en cuenta que existe un sesgo en la documentación existente la cual se elabora por lo general desde el poder y en función de sus propios intereses. Lo no documentado es, siguiendo a Rockwell, aquella parte de la realidad que nunca se pone por escrito, lo familiar, lo cotidiano, lo oculto e inconsciente (Rockwell, 2009, p.21).

Teóricamente nos basamos en autores como Cuesta (2006, 2011, 2019), Dubin (2014, 2019, 2023) Rockwell (1986, 1992, 2000, 2001, 2005, 2006, 2007, 2009, 2012, 2015) y Sawaya (2008, 2014) quienes ponen en cuestión estas concepciones dominantes sobre la lectura de los niños en contextos educativos populares, en los cuales como ocurre en Colombia y en especial con los niños de las clases populares, son catalogados por sus bajos resultados en las pruebas estandarizadas como niños con problemas de adquisición de la



habilidad de lectura y escritura, debido, en gran medida, al bajo desarrollo de capacidades cognitivas complejas. Así mismo, nos basamos en autores como Bourdieu (2010), Chartier (1999) Chartier y Cavallo (1998) De Certeau, [1979] 2000; Ginzburg, [1976] 1999; Rockwell (2005) quienes consideran que la lectura es una práctica cultural que debe entenderse en clave histórica y social, es decir, conformada históricamente y en torno a la cual se comparten dispositivos, actitudes, comportamientos y significados culturales. Así pues, nuestro trabajo trata de entender la historia propia de la práctica de lectura que tienen los niños de Sumapaz, así como las maneras en que se apropian de ella.

Para desarrollar este segundo nivel de nuestro problema de investigación se ha trabajado en dos fenómenos; el primero de ellos se centra en las producciones, escritos o narrativas de los alumnos y de la comunidad, para lo cual hemos reunido un suficiente volumen de observaciones, registros, publicaciones, imágenes, diálogos y textos que los doce años de trabajo como profesor al interior de estas comunidades me han permitido conseguir. De tal manera, nuestro planteo metodológico se centra en una descripción etnográfica que da cuenta de la realidad social, que tal como describe Ameigeiras (2006, p.109) se produce con referencia a la presencia *in situ* del investigador en el campo y un contacto directo con los actores sociales.

El segundo fenómeno de lo no documentado tiene que ver con el trabajo docente, el saber docente, ese saber que rara vez se documenta o se valora pero que tiene gran incidencia en las prácticas de enseñanza de la lectura. Así mismo, analizar esta relación, entre lo documentado (políticas y documentos curriculares y no documentado, en particular el saber docente) es importante ya que en palabras de Rockwell:

“intentaría establecer la diferencia entre contenidos educativos –en un sentido amplio– que corresponden a la formación del Estado, y aquellos que rebasan la historia nacional; esto es, entre contenidos que son de larga duración y los que son coyunturales, puestos en juego para mantener o para transformar las actuales relaciones de poder. Se propondría distinguir entre aquellos contenidos impuestos por mecanismos de mediación y de coerción estatal efectivos, y los que corresponden a apropiaciones logradas por los sujetos que se reúnen en las escuelas, como maestros y alumnos, y que generan la transformación, la diversificación y la historicidad de la escuela” (Rockwell, 2009. p. 36).

Desde esta perspectiva nuestro estudio ayuda a comprender tanto la eficacia de las normas o políticas curriculares, es decir, las continuidades que tienen con respecto al trabajo docente, así como las limitaciones de estas; o sea, aquellas originalidades que resultan de la autonomía propia del trabajo docente, teniendo en cuenta que al margen de la normatividad se abren nuevas posibilidades en la cotidianidad escolar de generar prácticas alternativas.

Ahora bien, para conocer la relación de los docentes con las políticas educativas, tanto las continuidades como los aspectos originales, hemos realizado entrevistas semiestructuradas a cinco de ellos, tres de los cuales pertenecen a la escuela donde se realiza la investigación y dos, a la sede principal. Hemos indagado no sólo sobre su relación con las políticas y lineamientos sino acerca de las concepciones y protocolos de lectura que llevan a cabo en el cotidiano escolar.

Así pues, nuestro estudio aborda una revisión y una descripción crítica de algunas políticas educativas manifestadas en determinados documentos oficiales que hacen referencia a la lectura, se hace un contraste de estas políticas con el trabajo docente y además analizamos producciones de comprensión de lectura de los alumnos, para lo cual hemos recopilado una producción suficiente de materiales en los cuales se evidencia la lectura efectiva que ellos tienen.

Dentro de esta investigación se han tenido en cuenta ciertas condiciones básicas de la investigación etnográfica planteadas por Rockwell (2009). En primer lugar, partimos de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y de la interacción con sus habitantes. En segundo lugar, hemos tratado de producir un documento descriptivo acompañado de un ejercicio reflexivo, en el cual recuperamos esa realidad social que no ha sido documentada con el fin de hacerla parte del conocimiento local. En particular, la didáctica de la lengua y la literatura en perspectiva etnográfica.

Tal como se ha mencionado dentro de este planteo etnográfico se ha considerado un ejercicio de *reflexividad*, el cual como ilustra Ameigeiras (2006, p. 115) conduce a una revisión acerca del modo y la forma en que los sujetos producen el conocimiento social para su coexistencia en sociedad, en este caso los modos y las formas en los cuales los estudiantes campesinos efectúan sus prácticas de lectura y significación, y en suma, acceder a las

interpretaciones acerca del mundo social en que se desenvuelve su existencia, tal como orienta Ameigeiras (2006, p. 115).

Al incluir nuestro propio papel dentro del mundo que estamos investigando, y en este caso la experiencia que se tiene de trece años trabajando al interior del territorio, hemos podido desarrollar y validar una tesis enfocándonos en un trabajo de campo, desarrollado principalmente en la Sede Adelina Gutiérrez, perteneciente al Colegio Campestre Jaime Garzón. La sede está ubicada en la Vereda Betania, aproximadamente a dos horas de la ciudad de Bogotá, a 46 kilómetros de Usme Pueblo, por la vía al Parque Nacional Natural Sumapaz. Es una población de aproximadamente 30 niños, hijos de padres y madres campesinas, dedicadas principalmente al cultivo de la papa y a la comercialización de la leche y sus derivados (Bermúdez, Arenas y Moreno, 2017). Así mismo, vale la pena recordar que el territorio de Sumapaz ha sido escenario del conflicto armado entre el ejército de Colombia y las guerrillas de las FARC, y además ha sido campo de luchas y movimientos agrarios (Gago, 2014). Esto es importante destacarlo pues para la tarea de una investigación que contribuya a realizar una transformación y una reformulación tanto de las prácticas de enseñanza como de los problemas con respecto a las concepciones deficitarias dominantes es necesario aludir a las historias y vivencias de los habitantes que configuran sus marcos interpretativos, a los contextos de enseñanza concretos, al trabajo docente y al análisis de documentos oficiales desde la óptica de producciones teóricas que expliquen las dinámicas sociales e institucionales del cotidiano escolar, pues como afirma Dubin (2019) no hay producción científica sobre el cotidiano escolar, y en particular sobre los problemas de enseñanza, que pueda formularse de manera especulativa en los órdenes cerrados y autosuficientes de los discursos educacionales.

Así pues, la presente tesis propone un estudio sobre las prácticas de lectura en el cotidiano escolar de la localidad rural de Sumapaz perteneciente a la ciudad de Bogotá (Colombia) y se aborda a partir del contrapunto entre las políticas educativas, es decir, a través de una descripción de algunos documentos oficiales que hacen referencia a la lectura, tanto en el orden de su enseñanza como en el de su evaluación, y del trabajo docente en cuanto analizamos lecturas efectivas de los alumnos, así como la revisión crítica de las concepciones dominantes sobre la lectura, la cual como mencionamos, se ha definido en términos deficitarios y de carencia con respecto a los estudiantes campesinos de Sumapaz.

La investigación se sitúa, como dijimos, en la localidad de Sumapaz desde la perspectiva cualitativa y etnográfica por la que opta la actual investigación, esta descripción del lugar de trabajo y de estudio es clave ya que es a partir de su cotidiano y de sus particularidades que avanzamos en la formulación de nuestras hipótesis (Cuesta, 2011; Rockwell, 2009). En esta región sólo existen dos colegios, los cuales son públicos: el Colegio Campestre Jaime Garzón y el Gimnasio del Campo Juan de La Cruz Varela. Los caminos y rutas son en términos materiales más precarios que los de las zonas urbanas de Colombia y, generalmente sus poblaciones han sido caracterizadas por los contextos de abandono estatal, ausencia de políticas públicas y, en particular, mayores niveles de pobreza y desigualdad con relación a las zonas urbanas (Gómez Jiménez, 2003; Jaramillo, 2006).

Sumapaz es una región campesina que hace parte de las 20 localidades en que se divide la ciudad de Bogotá. Es la única localidad netamente rural y como dato importante vale la pena decir que Sumapaz es considerado el páramo más grande del mundo y una de las reservas de agua más grandes de Colombia (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011; Ospina, 2003). Todo este contexto será central para nuestra investigación ya que no concebimos los problemas de enseñanza, entre ellos los de la lectura, y en particular sus modos de entenderlos críticamente como categorías universales y especulativas sino como prácticas sociales y culturales que deben ser entendidas en sus contextos de producción y, en este caso, en el contexto de una cultura e institución escolar (Cuesta, 2011; Dubin, 2019; Ezpeleta y Rockwell, 1983; Fonseca de Carvalho, 2019; Rockwell, 2009; Sawaya, 2008; Souza Patto, 1999). No significa esto aceptar las prácticas de enseñanza como un estado último a la que no le corresponderían revisiones y propuestas didácticas novedosas, o evaluaciones críticas de distinto orden, pero toda reformulación de los problemas de enseñanza, en nuestro caso los problemas relativos a la lectura, deben partir de un análisis particularizado de la comunidad educativa que se quiere abordar:

“Lo que se espera de un discurso que anhele modificar un conjunto de prácticas sociales históricamente consolidadas como las escolares es que, al menos, se conozcan en sus manifestaciones más típicas o frecuentes, en sus condiciones y resultados y, a partir de ese conocimiento, se orienten alternativas y se justifiquen, teniendo en cuenta los valores y condicionamientos históricos a ellas asociadas” (Fonseca de Carvalho, 2020, p. 11-12).

En este sentido, la tesis estructura los temas señalados con anterioridad en cinco partes. En la primera “Estado de la cuestión” hemos organizado en once grupos las investigaciones que analizan en particular las prácticas de lectura en el cotidiano escolar rural con el fin de orientar algunas de nuestras hipótesis sobre las prácticas de lectura en la región rural y campesina de Sumapaz. De igual manera, hemos incluido producciones sobre políticas educativas y lineamientos curriculares sobre lectura los cuales nos permiten entender la razón de las concepciones deficitarias que han hecho eco en distintos sectores y que se fundamentan también en los dictámenes de las pruebas y criterios de evaluación dominantes en Colombia y que son las que han ido construyendo una representación mayoritaria sobre los déficits educativos en las poblaciones rurales.

En la segunda parte, denominada “Planteamiento del problema” se desarrolla la problemática que ha dado lugar a la investigación y que se centra en esa idea de retraso cultural a la que se han asociado las zonas rurales del país y que ha ido fortaleciéndose mediante diversos discursos sociales desembocando en una negativización de los estudiantes campesinos por parte de los discursos curriculares.

En la tercera parte, tenemos el capítulo denominado “Marco conceptual” en donde básicamente desarrollamos las categorías desde las cuales se analizan, posteriormente, los datos recopilados en nuestro trabajo de campo. Allí definimos qué es leer desde la perspectiva histórica y social de la lectura la cual defendemos; desarrollamos los conceptos de “materialidad del texto”, “maneras de leer”, “creencias sobre la lectura”, “oralidad y texto impreso” y “protocolos y prácticas reales de lectura”; así mismo, definimos la diferencia entre sentido formativo y lógica instrumental de la lectura, la relación entre lectura, evaluación y pruebas estandarizadas, nos detenemos a definir en qué consiste la concepción deficitaria de la lectura y finalmente establecemos la diferencia entre saber pedagógico y saber docente.

En la cuarta parte, denominada “Metodología” planteamos los objetivos de la investigación y el diseño del estudio, el cual se enfoca en la etnografía y el análisis crítico de documentos. Así mismo, describimos a la institución seleccionada donde se realizó la investigación, detallando el contexto, la población y la muestra.

En la quinta parte, denominada “Resultados” desarrollamos todo el análisis crítico de los documentos curriculares: el resultado y la descripción de las entrevistas a los docentes y todo el trabajo relativo a la producción de lectura de los estudiantes donde evidenciamos prácticas reales de lectura y de entender el mundo que ponen en duda esa concepción deficitaria que se les ha atribuido; por último, desarrollamos un análisis de materialidad textual en el cual se exponen lecturas y textos que se han propagado por la comunidad y que revelan recorridos lectores, modos de entender el mundo, así como tradiciones culturales y editoriales que han estado en el territorio aún antes de la aparición de textos institucionales principalmente desde la escuela y sus conceptos de competencia lectora.

En la sexta parte encontraremos las conclusiones, en las cuales resumimos los hallazgos de nuestra investigación, damos cuenta de cada uno de los objetivos propuestos tanto en el campo de lo documentado como en lo no documentado y realizamos una reflexión final acerca de los retos que quedan por abordar en este campo de las prácticas de la lectura en estas zonas rurales y campesinas.

En los dos últimos capítulos podemos encontrar tanto la “Bibliografía” utilizada en nuestra investigación como la parte denominada “Anexos” la cual contiene un compendio documental amplio y riguroso de los textos en los que hemos centrado nuestro análisis crítico así como aquellos que hemos hallado en el trabajo cotidiano producto de esta investigación los cuales fueron escaneados o fotografiados.

### 3 ANTECEDENTES

Nuestro tema de investigación “Las prácticas de lectura en el cotidiano escolar de la localidad rural de Sumapaz” y, en particular, el modo de enfocarlo se presenta aún como una vacancia en investigación. Esta afirmación se desprende, por un lado, porque generalmente el abordaje dominante de la educación rural en Colombia se realiza mayoritariamente en términos especulativos y, aún más, negativos. Por otro lado, sobre el espacio que seleccionamos en nuestro trabajo (Sumapaz) no existe casi ningún tipo de investigación. Esta producción, en este sentido, viene a ocupar esta vacancia. No obstante, sí existen distintas investigaciones que analizan en particular las prácticas de lectura y, más específicamente, aquellas que se dan en el cotidiano escolar y rural con el fin de orientar algunas de nuestras hipótesis sobre las prácticas de lectura en Sumapaz. A su vez, existen distintas reflexiones sobre las políticas educativas y sobre las políticas de los organismos internacionales que nos permiten analizar los fundamentos de las pruebas y criterios de evaluación dominantes en Colombia que son las que han ido construyendo una representación mayoritaria sobre los déficits educativos en las poblaciones rurales objeto de nuestro estudio. En este sentido, y luego de hacer un rastreo bibliográfico en diferentes bases de datos como SciELO, SEDICI Repositorio de la Universidad Nacional de La Plata, Dialnet, Redalyc, Academia y Google Académico, entre, otras; presentamos para la construcción del estado del arte varios estudios a nivel nacional e internacional, los cuales hemos dividido en once (11) grupos:

- 1) Estudios sobre la lectura a nivel rural.
- 2) Estudios que conciben la lectura en clave histórica y social.
- 3) Estudios sobre la lectura desde la literatura.
- 4) Estudios sobre la lectura desde la perspectiva sociocultural.
- 5) Estudios sobre la lectura desde la perspectiva lingüística y psicolingüística.
- 6) Estudios sobre la lectura desde la perspectiva comunicativa.
- 7) Estudios de la lectura desde la perspectiva académica.
- 8) Estudios sobre la lectura desde la perspectiva didáctica.
- 9) Estudios relacionados con la lectura y las pruebas “Saber”.
- 10)

Estudios sobre enfoque por competencias y política curricular. 11) Estudios sobre lectura y fracaso escolar.

### **3.1 Estudios sobre la lectura a nivel rural**

Como se dijo anteriormente, en este grupo se ha observado una vacancia sumamente relevante en lo que tiene que ver con las concepciones sobre la lectura y su enseñanza a nivel rural, especialmente en la región de Sumapaz donde las investigaciones son escasas, por no decir nulas, ya que no se ha encontrado una sola investigación que trate de comprender las concepciones y el estado de la lectura en esta región campesina, y que analice el impacto de las políticas públicas curriculares, así como el supuesto fracaso en lectura de los estudiantes. Solamente hay evidencia de un somero acercamiento realizado por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) en el año 2016, el cual mediante una encuesta pretendía brindar un panorama de la lectura y la escritura en la localidad de Sumapaz. La encuesta pregunta acerca de las prácticas lectoras de los habitantes, los beneficios de la lectura, la asistencia a bibliotecas, los materiales de lectura y su percepción como lectores. En total se indagaron 169 personas de distintas edades y niveles educativos, habitantes de la región de Sumapaz. Según el estudio, la autopercepción como lector, así como la valoración de la lectura está asociada a las prácticas inculcadas desde el sistema escolar, en especial a lo que se considera qué es leer y a los géneros prescritos por esta institución; esto muestra la influencia que tiene la escuela para establecer lo que es leer y lo que no es leer, así como lo que se debe leer.

Dice el estudio, que en la localidad de Sumapaz la empatía por la lectura es fuerte, sobre todo cuando esta se relaciona con la vida cotidiana, con los saberes y con la oralidad misma en el territorio; sin embargo, la influencia que ha tenido la escuela para establecer lo que es leer, se evidencia en el hecho de que un 55,2 % de la población no se reconoce como lector a pesar de que lee. Entre las razones por las cuales este 55,2 % no se consideró lector es que la identificación de la práctica de la lectura está asociada exclusivamente con los libros. Solo una minoría se consideró lectora por el simple hecho de practicar la lectura.



De igual modo, el estudio mostró que otras razones por las cuales algunos no se consideran a sí mismos lectores es por la asociación de la lectura con la cantidad, un 14,6%; o con la capacidad de entender y comprender lo leído, un 8, 5%.

Este estudio es muy importante pues nos muestra la concepción deficitaria que se ha vehiculizado, muchas veces desde la escuela, y que ha hecho que los mismos campesinos no se consideren lectores.

Ahora bien, como no contamos con investigaciones específicas, a excepción de la nombrada anteriormente, hemos recuperado una serie de investigaciones más generales que permiten armar un estado de la cuestión y también poder dar cuenta de las ideas generales de la educación rural<sup>4</sup>. En este sentido, vale la pena destacar cuatro investigaciones, las dos primeras realizadas por las investigadoras Terigi (2008) y Zattera (2015), y las dos siguientes realizadas en Colombia por parte de Céspedes (2014) y Zapata (2016).

Terigi (2008) ilustra de manera clara algunas características de la escuela rural, así como algunos problemas en cuanto a la enseñanza de la lectura. Destaca Terigi (2008) que muchas escuelas rurales tienen más de una sección múltiple, lo cual se evidencia en Sumapaz en donde en una sola escuela, dos maestros (y a veces uno sólo) atienden estudiantes de preescolar a quinto grado.

En general, resalta Terigi (2008) la dificultad de trabajar la lectura con grupos multigrados, donde se evidencia que algunas propuestas son reiterativas, poco propicias para la alfabetización, en las cuales no se les lee a los niños, no se miran libros y enseñar se reduce a anunciar el área y asignar actividades graduadas e individuales. El trabajo de Terigi (2008) aporta una visión general de la situación de la escuela primaria rural, la situación de los docentes, las dinámicas en un aula multigrado y las condiciones sociales; se hace necesario, como ella misma lo dijo, de investigaciones que traten de identificar los problemas en este tipo de enseñanza como es la de multigrado, en especial las prácticas de lectura, y se enriquezca la producción pedagógica específica para la enseñanza de la primaria rural.

---

<sup>4</sup> Aunque estas investigaciones son útiles en términos generales, podríamos preguntarnos si se puede homologar la ruralidad. ¿Es lo mismo la ruralidad de Sumapaz que la ruralidad de la Amazonia colombiana? ¿O de la ruralidad del campo en Argentina? Creemos que no es así, la ruralidad de Sumapaz es diferente y necesita ser contextualizada, lo cual hacemos en el capítulo 4 (pág. 83) de esta investigación.

Ahora bien, vale la pena destacar un aporte interesante de Terigi (2008) para la presente investigación y es la que esta investigadora realiza con respecto al saber docente.

La autora destaca la importancia de los saberes docentes que se ponen en juego en la escuela. En la mayoría de las veces, según Terigi, la formación que recibe el docente en su carrera profesional, esos saberes pedagógicos recibidos, difícilmente aportan saberes específicos para el trabajo docente en el contexto rural. En las zonas rurales como es el caso de Sumapaz, los docentes deben producir material propio para desempeñar sus prácticas de enseñanza para lo cual deben hacer uso de sus experiencias previas, y tener en cuenta las condiciones que les presenta el terreno concreto en el cual les toca actuar.

Terigi resalta la desinstrumentación que vivencian los maestros de las escuelas rurales y el hecho de que muchos de ellos se han escolarizado en zonas urbanas. Sin embargo, pese a estas ausencias, tal como ocurre en la escuela de Sumapaz, los docentes de alguna manera afrontan y dan respuesta al problema de la organización de la enseñanza en este contexto particular como es la ruralidad generando respuestas originales que sobrepasan su formación académica; a esto Terigi le denomina una auténtica invención del hacer (Terigi, 2008, p. 138). Precisamente este es uno de los problemas que intentamos rescatar en este trabajo de investigación, observar y destacar ese trabajo docente que no descansa única y enteramente en los saberes profesionales y en ese saber pedagógico aportado desde las entidades oficiales de educación. El docente, tal como afirma Terigi, debe componer otros elementos, crear en el camino nuevos materiales, nuevas maneras para dar a entender un texto, para explicarlo y hacerlo quizá más didáctico teniendo en cuenta el contexto que tiene al frente. Muchas veces estos saberes no se documentan, de ahí la importancia de los estudios de Terigi para la presente investigación que busca entre otras cosas, resaltar esos saberes usados por los docentes en la escuela campesina de Sumapaz.

Por su parte, Zattera (2015), hace una caracterización muy profunda y concisa de la escuela rural, destacando tanto sus potencialidades como sus debilidades; y aunque no se detiene a hablar de las prácticas de lectura, sí resalta que se debe tener cuidado con la imposición de las culturas hegemónicas sobre las culturas subvaloradas, como son en este caso las culturas rurales. En este sentido destaca la importancia de fortalecer el arraigo, recuperar y valorar la cultura y los saberes locales, las prácticas cotidianas y el mundo

productivo local resignificándolos y convirtiéndolos en contenido de enseñanza. Así mismo, Zattera (2015) insiste en que es necesario analizar la tensión que se suscita con respecto a las políticas curriculares. Zattera resalta que no se deben desconocer las realidades locales en la construcción curricular y los proyectos educativos institucionales, pero, además, en contra de visiones homogeneizadoras de lo rural, se deben ofrecer también, la posibilidad de construir miradas críticas sobre los mismos espacios locales; precisamente uno de los objetivos de este trabajo es darle relevancia a esas prácticas locales y cotidianas de las que habla Zattera recuperando la cultura y los saberes campesinos, analizando también el desconocimiento que la construcción curricular ha tenido sobre estos territorios campesinos.

Zattera señala que es necesario que tanto los niños como sus familias se reconozcan en las características y condiciones del lugar donde viven, las cuales conforman su identidad y son condición de su diversidad, para lo cual es necesario escuchar y tener en cuenta sus reflexiones. Teniendo en cuenta lo que dice Zattera hemos observado las prácticas de lectura en el cotidiano escolar de Sumapaz destacando esas maneras en que se manifiesta la comprensión particular de distintos textos teniendo en cuenta la realidad, identidad, historia, así como los saberes locales de la comunidad de Sumapaz. De igual manera, siguiendo el consejo de Zattera, intentamos brindar por medio de este estudio un conocimiento de las realidades locales en relación con la Política educativa y la construcción curricular, para lo cual, como veremos más adelante, analizamos críticamente las políticas curriculares y su incidencia en las prácticas de lectura, en el trabajo docente y en el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Campestre Jaime Garzón. En este análisis hemos intentado desvelar, como dice Zattera, esas visiones homogeneizadoras que se traen hacia lo rural. Así pues, el trabajo de Zattera es imprescindible para la presente investigación teniendo en cuenta que su trabajo intenta, tal como nosotros también nos lo hemos propuesto, darle relevancia a esas prácticas locales y cotidianas de las que habla Zattera recuperando la cultura y los saberes campesinos los cuales, como expondremos más adelante, se evidencian en la gran producción literaria y editorial de esta comunidad.

Por último, Céspedes (2014) mediante una investigación de tipo cualitativo, de corte etnográfico, se hace unos interrogantes muy interesantes con respecto a lo que ocurre con la lectura en el sector rural, los modos en que los campesinos se apropian de ella para construir comunidad, las percepciones y conceptualizaciones que se tienen alrededor de ella, así como

las finalidades y el sentido que tiene en sus vidas. Céspedes destaca algo muy importante que mencionamos anteriormente y es que en la mayoría de las veces para las personas del campo leer es una actividad exclusiva de la vida escolar que tiene que ver con el acto de estudiar en la escuela, y aunque lo hagan por fuera de la escuela lo que se considera lectura ha sido ampliamente condicionado por las instituciones educativas y los currículos, los cánones, las competencias, etc.

### **3.2 Autores que conciben la lectura en clave histórica y social**

En este grupo tenemos a (Bourdieu, 2010; Chartier, 1999; Chartier y Cavallo, 1998; De Certeau, [1979] 2000; Ginzburg, [1976] 1999; Rockwell, 2005) cuya línea de trabajo está inscrita en las ciencias sociales y algunos de ellos en la perspectiva etnográfica. Estos autores destacan que tanto las capacidades como las situaciones de lectura son históricamente variables; por ejemplo, Chartier en Bourdieu (2010), afirma que esa concepción de lectura dominante que la muestra como un acto individual, privado, íntimo y secreto no siempre fue así; han existido otros tipos de relaciones con los textos que pasan desde lecturas colectivas y textos descifrados por alguien para otras personas, hasta textos descifrados y elaborados colectivamente, lo cual no sólo sobrepasa la capacidad individual de lectura sino que invita a evitar esa posición generalizada de que los lectores deben tener una posición universalizante de las obras.

Rockwell (2005), citando a Chartier (1999) señala que la lectura es una práctica cultural, que, aunque se realiza en un espacio intersubjetivo, está conformada históricamente, por lo cual en torno al acto de leer se comparten dispositivos, actitudes, comportamientos y significados culturales. Según Rockwell (2005), las prácticas de lectura tienen su propia historia, de ahí la importancia de la visión histórica de la lectura como herramienta indispensable para el conocimiento de su panorama temporal y espacial. Con respecto a la apropiación de la lectura, Rockwell, destaca la multiplicidad de maneras de lectura que poseen los textos, en contraposición a esa concepción unidimensional con la que normalmente se maneja. Rockwell señala las múltiples apropiaciones que pueden tener los textos escolares, las cuales varían históricamente y se transforman en cada contexto; y tal

apropiación, señala Rockwell, genera usos diversos, por parte de los maestros, niños y aún padres de familia; así mismo, se resalta que frente a esos protocolos “ideales” de lectura que suponen los autores y editores, los niños leen e interpretan textos de diferentes maneras, empleando tácticas propias para enfrentarse con lo que encuentran en los textos. Los aportes de Rockwell son para el presente estudio de radical importancia para entender y analizar las actividades del aula, así como aquellas derivadas de otros ámbitos sociales comprendidas como prácticas culturales que integran otras maneras de leer.

Ginzburg (1999) por ejemplo, destaca la clave de lectura, por encima incluso, del texto; esta clave de lectura viene a ser como una especie de tamiz que se interpone inconscientemente entre el lector y la página impresa; un tamiz, que como expresa el mismo Ginzburg “pone de relieve ciertos pasajes y oculta otros, que exaspera el significado de una palabra aislándola del contexto, que actúa sobre la memoria deformando la propia lectura del texto”; y este tamiz, esta clave de lectura, puede remitirnos continuamente a una cultura distinta de la expresada por la página impresa, y es la cultura oral. Así mismo, Ginzburg (1999), resalta dos cosas importantes: La primera es la originalidad de lectura que cada uno le imprime a los textos; y la segunda es la importancia de la cultura oral como base para la comprensión e interpretación.

Los estudios citados que analizan la lectura en clave histórica y social son relevantes para interpretar algunas lecturas de los estudiantes de la ruralidad campesina de Sumapaz donde la oralidad y las lecturas comunitarias aún son fundamentales. En nuestra investigación hemos encontrado precisamente esas originalidades de lectura de las que habla Chartier y Ginzburg, así como interpretaciones colectivas donde la historia del territorio, el contexto geográfico y ambiental en el que se encuentra y las luchas sociales que han tenido sus habitantes repercuten en la manera de leer y que se puede evidenciar en el material documental recopilado en este trabajo.

### **3.3 Estudios sobre la lectura desde la didáctica de la literatura**

En este grupo se retoman las investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica, principalmente de Argüello, 2019; Cuesta, 2006; y Dubin, 2014, 2019.

Cuesta (2006) analiza algunas concepciones de lectura que se han naturalizado en la comunidad educativa y en la opinión en general, y que la definen como un despliegue de procedimientos y procesos que los estudiantes deben efectuar al momento de enfrentarse a un texto. Así mismo, Cuesta (2006) basa su investigación en ese problema generalizado que tiende a considerar que los chicos “no entienden lo que leen”. Cuesta (2006) investiga el origen de estas certezas, y las discute basándose en textos que intentan explicar estas concepciones, como Bombini (2005), en torno a los debates sobre qué sería leer literatura. Cuesta (2006) critica la manera en la que la lectura de la literatura se ha posicionado, la cual considera a la literatura como un discurso social más que puede ser estudiado y analizado mediante una serie de mecanismos; por ejemplo, en la identificación de superestructuras narrativas, cuestionarios y cosas por el estilo. Así mismo, Cuesta analiza esa concepción de “placer de la lectura” el cual también se ha convertido en algo a ser evaluable o calificable de alguna manera. Las investigaciones de Cuesta han sido radicales para la presente investigación puesto que han aportado bases teóricas y empíricas para demostrar que los niños en realidad saben lo que los cuentos y otros textos quieren que sea leído y no aquello que lo que se ha denominado “comprensión lectora” y “placer de lectura” pretenden que sea leído. Cuesta argumenta y demuestra que, aunque a veces los mismos estudiantes sostengan que no entienden un texto, en sus justificaciones, acerca de esta imposibilidad, se evidencia lo contrario. De igual manera, Cuesta sostiene que la teoría y la crítica literaria no han sido consideradas por la escuela desde el lugar que los niños de las diferentes escuelas y territorios demuestran que puede hacerse, lo cual explica y justifica sus modos de leer literatura.

Por su parte, Dubin (2019) pone en discusión las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y su relación con la formación de lectores, así como los estudios teóricos y críticos en los que se apoyan. Dubin cuestiona la producción de conocimientos

creados desde el mundo de unos especialistas, cuyas perspectivas teóricas se han convalidado en el mundo escolar, especialmente mediante el abordaje de la articulación teoría literaria-práctica, el canon literario escolar, la selección de textos y las llamadas antologías escolares. Según Dubin el acto de lectura y no los procesos de comprensión e interpretación que el lector pone en juego debe ser la preocupación principal de la didáctica, es decir, que hay un desplazamiento del estudio del texto hacia el estudio del lector.

Dubin destaca la lectura de literatura como un fin en sí mismo ayudando al niño a construir las herramientas de sus placeres, y no como generalmente se hace que es casi mediante la obligación de su experimentación; de esta manera la lectura literaria estaría fundada principalmente sobre el placer estético, intelectual y cultural. En relación con esto, Dubin pone en discusión la alerta que algunos especialistas han lanzado al afirmar que el sentido de la lectura se ha, en cierta manera degradado, al no garantizar el tránsito por una experiencia cultural única y diferenciadora. Dubin pone en duda esa postura que sostiene que la literatura no debe ser un simple objeto de conocimiento positivo, sino un instrumento de cultura y una fuente de placer que ha de servir al perfeccionamiento intelectual y ha de producir un placer intelectual.

Así mismo, Dubin denuncia que hay ciertos eslóganes educacionales que, disfrazados con algunos modelos didácticos, han formulado recomendaciones para ciertos grupos de alumnos caracterizados por sus bajas competencias lingüísticas y por su escasa predisposición cultural para acercarse a la literatura. Estos eslóganes como el del placer de la lectura, se han refuncionalizado estableciendo conceptos programáticos de teoría literaria y canon, entre otros. Así mismo, Dubin (2014) señala la importancia y necesidad de descolonizar la enseñanza de la lengua y la literatura, la cual ha estado ligada a modos de dominación, los cuales han insistido en educar a las clases populares en supuestos valores universales detrás de los cuales se esconde una construcción hegemónica; esta se ha dado a conocer con diferentes términos como ciudad letrada, pensamiento occidental, iluminismo, entre otros. Así mismo, esta construcción hegemónica representa una fuerza que intenta construir “Estado” sin tener en cuenta mayorías ni mucho menos minorías, menospreciando además los saberes, conocimientos, tradiciones de cada grupo y pueblo que habita los territorios. El estudio de Dubin es relevante para la presente investigación puesto que evidencia cómo el saber colonial aún persiste, y se sigue articulando la supremacía del

conocimiento europeo en algunas prácticas pedagógicas, en las lecturas, en los modos de leer, en los cánones curriculares, lo cual se puede observar no sólo en las carreras de letras sino en las distintas escuelas donde se viene a reproducir esta pedagogía colonialista, y que, de uno u otro modo da lugar a concepciones deficitarias con respecto a otras prácticas de lectura, en especial en aquellos territorios y colegios de zonas rurales y campesinas como las de Sumapaz.

Por último, Argüello (2019) en su estudio *La comprensión lectora de obras literarias narrativas en la formación de licenciados en lengua castellana* argumenta que la comprensión de lectura de las obras literarias narrativas no es considerada como una posibilidad de formación de los futuros docentes de lengua castellana, sino que la comprensión lectora es tomada como una cuestión metacognitiva y funcional a la formación disciplinar por competencias. Argüello afirma que la manera en la que se está desarrollando la comprensión de lectura en los futuros docentes de lengua castellana es una manera bastante instrumental de relacionarse con el texto literario, ya que además brinda pocos elementos para salir del paradigma de la literatura como un fin en sí misma, la cual debe abrir la posibilidad de ser comprendida como un fenómeno de sentido estrechamente relacionada con lo humano (Argüello, 2019, p.11). Así mismo, Argüello señala que la comprensión lectora está supeditada a directrices curriculares que buscan el desarrollo de las competencias disciplinares; en este sentido el plan de lecturas se rige bajo una selección textual institucionalizada, cuya lectura viene a ser un requisito para aprobar el programa. Argüello enfatiza que los textos son leídos con preguntas dirigidas a verificar la comprensión misma del contenido del texto en su relación con el campo disciplinar en el cual se incorporan, y señala la insistencia en la importancia de la meta comprensión lectora para el desempeño disciplinar y profesional sin considerar la posibilidad formativa de la lectura literaria. Argüello señala tres modos en los que se abordan los textos literarios por parte de los estudiantes de las licenciaturas de lengua castellana observadas. El primero tiene que ver con esa creencia de que toda obra tiene un sentido, a veces oculto, el cual coincide con la verdadera y supuesta intención del autor, y que, para acceder a él, el lector debe seguir un correcto ejercicio metódico de lectura. El segundo aspecto que señala Argüello (2019, p. 13) tiene que ver con el análisis formal de la obra, el cual conduce a analizar y leer una novela atendiendo, principalmente, a los aspectos formales como: narrador, personajes, tiempo y



espacio, lo cual como resalta Argüello, aparta el sentido de la obra con algunos aspectos exteriores; e incluso limitan su sentido literario a los factores estructurales de las obras narrativas. El tercer aspecto que menciona Argüello tiene que ver con esa costumbre o deseo totalizador de limitar la obra a un comentario explicativo a modo de paráfrasis, en la cual se incluye, por supuesto una explicación estructural que encierre todo el contenido.

El estudio de Argüello es relevante para la presente investigación en el sentido que brinda bases para analizar algunas prácticas docentes en lo concerniente a la manera como se evalúa la comprensión de textos literarios. Así mismo, la investigación de Argüello nos muestra cómo la comprensión lectora es tomada como una cuestión metacognitiva y funcional a la formación disciplinar por competencias, lo cual se evidencia en algunos docentes de la escuela de Sumapaz quienes al desconocer los modos históricos y culturales como se han desarrollado las prácticas de lectura en Sumapaz ha entrado a chocar con estas tradiciones y han fortalecido las concepciones deficitarias que se derivan de las políticas curriculares las cuales muchas veces son seguidas a rajatabla por los docentes que han llegado a la región.

### **3.4 Estudios sobre la lectura desde la perspectiva sociocultural – lectura crítica**

En este grupo de investigaciones conciben “el leer críticamente” como el ideal de lectura, enfocado principalmente desde un paradigma sociocultural; se destacan los trabajos de Avendaño (2015); Camacho, Guerra, León y Susa (2019); Córdoba y Pérez (2016); Cubides, Rojas y Cárdenas Morales (2017); Rondón (2014) y Vargas (2015).

Esta línea considera que leer es una práctica social en la que se debe tener en cuenta el contexto histórico, social, económico, político y cultural en el que se inscriben los sujetos y los textos.

Con respecto a lo que es leer críticamente las opiniones son variadas, algunos se adhieren al concepto dado, principalmente por Cassany, tales como Avendaño (2016) y Rondón (2014) desde la perspectiva sociocultural, otros se adscriben a la intertextualidad,

saber identificar el diálogo entre los textos; todos ellos aunque comulgan con algunas perspectivas sobre todo socioculturales, no dejan de estar de acuerdo con las concepciones oficialistas expedidas por el Ministerio de Educación Nacional y consideran que no riñen entre sí.

Cubides, Rojas y Cárdenas, (2017), así como Barletta, Toloza, del Villar, Rodríguez, Bovea y Moreno (2013) y Montoya (2016) relacionan la lectura crítica con el término de competencia<sup>5</sup>, ya que es un término usado por la oficialidad, por lo cual hablan de las competencias de lectura crítica (interpretativas, propositivas, argumentativas). Sin embargo, algunos como Vargas (2015) especialmente, mencionan líneas definidas del análisis crítico del discurso como la CLA (Conciencia crítica del lenguaje) de Fairclough, que ayuda a revelar los intereses ideológicos que existen en los discursos educativos y que a su vez influyen en las prácticas de enseñanza apuntando a las exigencias del mundo laboral en el contexto del capitalismo. Por su parte, Córdoba y Pérez (2016) recalcan la lectura crítica con un fin progresista, emancipador y humano, basándose en los postulados de Freire, Grundy y Habermas.

Finalmente, Camacho, Guerra, León y Susa (2019) en un estudio denominado *Lectura crítica como dispositivo de la formación: interpretación, escritura y discurso* argumentan la necesidad de fortalecer la lectura crítica, aun desde los primeros grados de escolaridad como elemento esencial de la formación. Así, mediante varias pruebas o encuestas concluyeron que los niños de una escuela de Sumapaz no comprenden ni interpretan, y que en pocas palabras “no leen críticamente” evidenciando, por un lado, la deficiencia en la que están los niños, lo cual según ellos se debe a prácticas educativas reproductoras, que además se centran en textos que han sido prefijados curricularmente y que anulan el sentido crítico de los estudiantes. En el estudio de Camacho, Guerra, León y Susa la lectura crítica se fundamenta como un dispositivo pedagógico fundamental para la formación en todos los niveles educativos, debido a su carácter crítico, y a una base hermenéutica de la experiencia de leer, no sólo en el contexto escolar sino en la misma realidad social. Vale la pena resaltar que este trabajo es un ejemplo de aquellos que se guían

---

<sup>5</sup> En el año 20016 el MEN decretó los Estándares Básicos de Competencias para matemáticas, lenguaje, Ciencias, y ciudadanas, catalogadas como una guía acerca de lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.

por eslóganes tales como “desarrollar el espíritu crítico” o “el niño construye su propio conocimiento”, los cuales, como señala Carvalho (2001) citado por Dubin (2019) se han convertido en un conjunto de símbolos unificadores que vehiculizan nociones programáticas” y que como en este caso, es usado para resaltar las concepciones deficitarias sobre la comprensión de los estudiantes campesinos con respecto a la lectura.

Dentro de esta perspectiva sociocultural, tiene una gran influencia la teoría socio histórica de Vigotsky (1979) quien le adjudica un papel importante al medio, a la actividad conjunta, a la interacción del estudiante con otro que le ayuda en la construcción del conocimiento. Vigotsky (1979) sostenía que todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados por lo cual sería importante analizar el trabajo docente en su tarea mediatizadora para la construcción de conocimientos en sus prácticas cotidianas de lectura dentro del aula.

Así mismo, se encuentra dentro de esta perspectiva sociocultural una corriente latinoamericana encabezada por Freire (1984, 1987), quien considera la lectura como una herramienta de emancipación y transformación. De igual manera, vale la pena destacar a Lerner (2001), quien ha adelantado investigaciones sobre la lectura y la escritura como herramientas para la adquisición de contenidos; y a las investigadoras Ferreiro (1997) y Castedo (1993) quienes han presentado estudios sobre la lectura y la escritura en la educación inicial y continua. Por último, vale la pena resaltar en esta perspectiva de la lectura como práctica sociocultural a los autores inscritos en los denominados “Nuevos estudios de Literacidad” entre los cuales se encuentran Gee, (2005) y Street, (1984); así como las investigadoras Kalman (2003) y Zavala (2008). Estos estudios superan la mera codificación y decodificación de la palabra impresa destacando otras prácticas letradas, así como el contexto sociocultural donde se realizan.

Los estudios sobre la lectura desde la perspectiva sociocultural han hecho grandes aportes para mejorar las prácticas de lectura debido a que ha ido más allá de la simple concepción lingüística y psicolingüística, que aunque son esenciales en el proceso de comprensión, daban poca importancia al origen social e histórico de los textos y los lectores. Así mismo, tal como hemos reseñado, varios de estos autores, especialmente de Colombia, están de acuerdo con las concepciones oficialistas expedidas por el Ministerio de Educación

Nacional que consideran la lectura como niveles que hay que superar teniendo como nivel máximo la lectura crítica, pero son críticos con aquellos que no logran o no alcanzan este nivel de lectura al catalogarlos en términos de déficit tal como se refleja en el estudio de Camacho, Guerra, León y Susa (2019) quienes concluyeron mediante sus pruebas que los niños de una escuela campesina de Sumapaz no comprenden ni interpretan, y que por lo tanto “no leen críticamente lo cual como veremos más adelante es refutado mediante un trabajo empírico realizado con niños campesinos. Por otra parte, Dubin (2019) señala cómo en términos “socioculturales” se tiende a considerar a los sectores “más débiles” como carentes o no poseedores de cultura letrada debido a su condición. De igual modo, tal como veremos más adelante, teóricos como Jurado (2014) en Colombia, quien se adscribe a la perspectiva de la lectura crítica y sociocultural ha manifestado que los niños que se ubican en sitios periféricos como los de las zonas rurales no pueden tener lectura crítica porque sus acervos textuales son muy limitados, ya sea, porque no tienen textos auténticos de lectura de diverso género, o bien porque los docentes no tienen la formación pedagógica que garantice la formación del lector crítico (Jurado, 2014, p.8). De igual manera, señala Dubin (2019) que desde la perspectiva sociocultural se han refuncionalizado ciertas características de los eslóganes educacionales que catalogan a determinados estudiantes en términos de “bajas competencias lingüísticas” o “predispuestos culturalmente para acercarse a la literatura”. En síntesis, es este enfoque el que está dominando actualmente la formación docente y las políticas públicas lo cual veremos más adelante cuando presentemos el análisis crítico de algunos documentos curriculares.

### **3.5 Estudios desde la perspectiva psicolingüística**

Dentro de la perspectiva psicolingüística se destacan dos modelos principalmente, uno se basa en el *phonetical awareness* (conciencia fonológica) con mayor afiliación a los métodos sintéticos en especial fónicos, y el *whole language* (lenguaje integral) con mayor vinculación al método global.

La conciencia fonológica, permite que los niños puedan operar voluntariamente sobre cada unidad sonora que compone el lenguaje, y a partir de allí puedan decodificar todas

las palabras escritas que conforman una lengua. Con respecto a la comprensión de lectura, esta perspectiva destaca que los conocimientos y experiencias previas del sujeto son esenciales ya que la comprensión es producto de una construcción mental que trata de encontrar el significado, articulando estos conocimientos y experiencias, con el texto escrito. Esta perspectiva se centra principalmente en la teoría psicogenética de Piaget y la importancia de fortalecer los procesos psicolingüísticos de alto nivel como son las abstracciones y las inferencias lógicas.

Ahora bien, en los documentos curriculares de Colombia se evidencia una particular filiación con la perspectiva psicolingüística expuesta principalmente por Kenneth Goodman, precursor del whole language. Goodman en su primer artículo denominado *Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction* (1973), plantea nuevas maneras de comprender la lectura y señala varias operaciones o procesos que realiza un buen lector para tener una lectura eficiente, dentro de las estrategias planteadas por Goodman están las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia verificación y autocorrección (Goodman, 1982). Por otro lado, Oviedo (2021) afirma que Goodman define a ese control del proceso de lectura por parte del lector como lectura eficiente o eficaz en tanto se utiliza el menor tiempo, esfuerzo y energía que sea posible para ser efectiva” puesto que “utiliza solamente la información que se necesita del texto para obtener significado, y no más”. Otros planteamientos de Goodman y que se evidencian en los documentos curriculares son el de considerar que leer es básicamente buscar significado y que el lector debe tener un propósito para buscarlo (Goodman 1982, p. 27); así mismo, es importante destacar el carácter universalista de su perspectiva, pues según Goodman “no hay muchas maneras de dar sentido a un texto sino solamente una” (Goodman, 1982: 17), lo cual menosprecia las diferentes interpretaciones que pueden surgir por parte de estudiantes como los de Sumapaz en donde los sentidos que se les da a un texto pueden ser múltiples como lo ha evidenciado Cuesta (2019) en sus estudios sobre la didáctica de la literatura. Según Oviedo (2021, p. 122) Goodman entiende que existen “buenos y malos lectores”, pero lo que los diferencia es cómo utilizan “ese único proceso”. Ahora bien, a este tipo de lectura la denomina transaccional, es decir es una transacción entre el lector y el texto la cual resulta posible porque los textos poseen “pautas y estructuras recurrentes” y las personas “construyen esquemas” por lo que los lectores son capaces de anticipar, de predecir.

Vale la pena decir que los postulados de Goodman y que son tenidos en cuenta principalmente en los lineamientos curriculares de lengua castellana, tienen bastante filiación con el modelo por competencias en especial al definir la lectura como un trabajo de eficiencia y efectividad si se aplican las estrategias adecuadas mediante esa única manera de dar sentido a un texto.

Por último vale la pena resaltar algunas investigaciones como las de Montoya (2016) y Barletta, Toloza, del Villar, Rodríguez, Bovea y Moreno (2013) Fuentes y Calderín (2017) quienes bajo esta perspectiva ha concluido con respecto a la enseñanza de la lengua que los ejercicios o actividades giran en torno a la ortografía, al fortalecimiento gramatical y al análisis textual desde el punto de vista lingüístico principalmente; se le da importancia a la lectura en voz alta y rápida y las actividades de comprensión se limitan a la formulación preguntas que, de alguna manera, llevan al punto exacto del texto donde se encuentra la respuesta.

### **3.6 Estudios sobre la lectura desde el enfoque comunicativo**

Construido con base en la teoría comunicativa de Hymes (1971), Halliday (1970) y otros autores del enfoque comunicativo como Lomas (1999), y Calsamiglia y Tusón, (1999). En esta perspectiva, el centro de estudio es el texto como unidad comunicativa, y el objetivo tanto de la lectura como de la escritura es el de mejorar la competencia comunicativa a través del fortalecimiento de las cuatro habilidades básicas: leer, escribir, hablar y escuchar (Lomas, Tusón y Osoro, 1993). Así mismo, este enfoque se alimenta de otros aportes, como son los de las ciencias lingüísticas y psicológicas, entre los cuales está la sociolingüística, la lingüística textual, la pragmática, la teoría de los actos de habla, el análisis del discurso y de la conversación.

Este enfoque parte de la competencia comunicativa centrada en cómo usar la lengua apropiadamente en situaciones sociales. Según Hymes (1971), esta competencia está

relacionada con saber cuándo hablar, cuándo no, así como de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma.

Destacamos en especial el trabajo de Cisneros, Rojas, Olave (2016) ya que como ellos lo evidencian en su trabajo de investigación, esta es una de las perspectivas más dominantes y que más han tenido cabida en los currículos en Colombia en donde el “buen decir o el decir competente” y las prescripciones que lo caracterizan es lo que se privilegia en las didácticas de los docentes.

Según Cisneros, Rojas y Olave, en los documentos curriculares se hace énfasis en la consecución de un estudiante comunicativamente competente, lo cual es una recontextualización en el discurso educativo de la antropología lingüística de Hymes, y que según estos autores, se ha insertado en la política pública con un enfoque direccionado hacia la inserción laboral de los educandos. En este sentido se insiste en el dominio de herramientas lingüísticas que por tradición han hecho que el “buen decir o el decir competente” sean los contenidos que se privilegian en las didácticas de los docentes perpetuando enfoques prescriptivos (Cisneros, M; Rojas, I; Olave, G, 2016, p. 100).

No hay duda de que estas prescripciones están presentes en la escuela de Sumapaz, de ahí que algunos docentes de este territorio campesino no sólo centren su enseñanza en las buenas formas del decir civilizado o el bien decir, sino que algunos docentes y directivos han llegado a formular teorías deficitarias a partir de supuestas falencias comunicativas de los estudiantes y en este sentido han formulado proyectos que subsanen estos déficits.

Un ejemplo claro de estas teorías deficitarias justificadas desde la perspectiva comunicativa se puede leer en el proyecto de transformación pedagógica denominado *Leer el mundo desde la diversidad de lo cotidiano* realizado en el año 2022 por un grupo de docentes y directivos del Colegio Campestre Jaime Garzón de Sumapaz en colaboración con la Secretaría de Educación Distrital y el Instituto Merani donde concluyeron lo siguiente:

“Desde el análisis institucional de los resultados internos y en pruebas externas se ha logrado identificar que los estudiantes tienen debilidades para identificar, analizar, comparar, seleccionar, reconocer, jerarquizar y sintetizar información, para justificar afirmaciones, para reconocer intenciones y para argumentar. En este contexto surge la necesidad de fortalecer las competencias

comunicativas y el pensamiento crítico desde todas las áreas del conocimiento y desde los primeros grados de escolaridad ... El 75% no relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos; el 51% no relaciona, identifica ni deduce información para construir el sentido global del texto y el 50% no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto” (Colegio Campestre Jaime Garzón, 2022, p. 7).

Tal como lo afirman Cisneros, Rojas y Olave podemos observar en este proyecto, que, basados en los resultados internos y en pruebas externas, se deduce la necesidad de fortalecer las competencias que conduzcan a la consecución de un estudiante comunicativamente competente.

### **3.7 Estudios de la lectura desde la perspectiva académica**

En cuanto a la lectura o alfabetización académica vale la pena resaltar principalmente a Carlino (2013) y a Cartolari (2014). Ambas investigadoras destacan “la función epistémica de la lectura”, en la cual leer y escribir son usados para analizar otros pensamientos, explorarlos, revisar sus ideas, dialogar sobre las lecturas, reflexionar al respecto y finalmente hacer una reconstrucción y transformación del conocimiento.

Carlino (2013) retomando los aportes de varios autores como Lerner 2001; Nemirovsky 1999; y la misma Carlino, 2003 y 2005, junto al grupo GICEOLEM<sup>6</sup>, ha recogido o consolidado, por medio de diferentes instrumentos como entrevistas y observaciones de clase, un trabajo importante acerca de lo que significa este tipo de lectura o como ella lo llama “alfabetización académica”. Acompañada del grupo GICEOLEM, Carlino desarrolló un programa de investigaciones para explorar concepciones y prácticas en torno a la lectura y la escritura en diversas materias o disciplinas.

Afirma Carlino que los docentes deben enseñar a leer y escribir en cada una de sus asignaturas, ya que cada una tiene sus especificidades y cada una hace parte de su comunidad

---

<sup>6</sup> Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias.



letrada y en este sentido es que pueden ayudar a tomar conciencia del funcionamiento del lenguaje en cada uno de los distintos ámbitos. La idea de enseñar en géneros académicos da la posibilidad de que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas propias o típicas de una comunidad especializada. Para Carlino (2013) la alfabetización académica requiere preguntar acerca de los modos de enseñar que propician el acceso de los estudiantes a las culturas letradas de cada disciplina, para lo cual hay que caracterizar prácticas docentes, y esos modos en los que se organiza al interior de las aulas el trabajo o la interacción con los textos utilizados para aprender cada una de las asignaturas. En esta perspectiva se inscribe también Cartolari (2014) quien realiza un estudio cuyos objetivos son describir y conceptualizar los usos y sentidos de la lectura y la escritura en distintas asignaturas disciplinares, especialmente en la formación inicial de docentes de Historia.

Reseñamos estos trabajos desde esta perspectiva en especial porque nos parece importante considerar que la enseñanza de la lectura no es un trabajo sólo del área de lengua castellana sino que desde todas las asignaturas se realizan prácticas de lectura que no se reconocen o se documentan y que deben reconocerse; precisamente en el presente trabajo reseñamos prácticas de lectura desde otras asignaturas distintas a la de lengua castellana como es la asignatura de sociales y de ciencias naturales. De igual manera, vale la pena resaltar que muchas de las concepciones deficitarias con respecto a la lectura que se profieren hacia los estudiantes tienen que ver directamente con los resultados del trabajo de los profesores de lengua, tal como ocurre en Colombia donde los docentes de esta área son los más señalados por los bajos resultados de sus estudiantes.

Por otra parte, tal como lo ilustra Rockwell, aunque es usual que se identifique a la escuela con una concepción de lectura moderna, académica, efectuada de un modo individual y silencioso, las prácticas no siempre corresponden a este modelo pues en el aula la lectura es un acto social donde a veces se suele leer en voz alta y se construyen interpretaciones a partir de distintos saberes y convenciones (Rockwell, 2001, p. 13). En este sentido, al adoptar la perspectiva de la lectura en clave histórica hemos podido determinar cómo se han venido realizando en el tiempo las lecturas en la comunidad de Sumapaz y cómo estas se reflejan en los niños; de igual manera hemos evidenciado en ellas saberes de diferente índole, tradiciones religiosas, posiciones políticas, etc.

### **3.8 Estudios sobre la lectura desde la perspectiva didáctica**

En este apartado vale la pena resaltar principalmente a Aisenberg (2010); a Rosli (2016) y Córdoba y Pérez (2016). Estas autoras basan la clave de la lectura en la comprensión y explicación de los funcionamientos didácticos instaurados históricamente en diferentes disciplinas, mediante indagaciones descriptivo-interpretativas.

Aisenberg (2010) quien se enmarca en la línea de didácticas específicas junto con autores como Audigier, Lautier, Tutiaux y Lerner, configura un estudio mediante el cual busca comprender cómo se apropian los alumnos del conocimiento histórico transmitido en prácticas didácticas de lectura.

En su investigación, Aisenberg (2010) ha caracterizado situaciones de lectura fundamentadas en la misma lectura como base principal. En primer lugar, se privilegia un contenido, un tema definido de historia, lo cual ha definido como “el contenido manda”. En segundo lugar, Aisenberg ha definido consignas globales y abiertas, en las cuales se articulan lecturas de diferentes textos, así como lecturas individuales, grupales y colectivas. Lo que se privilegia en todo momento es la lectura. Dentro de las actividades de lectura compartida el docente promueve la interpretación de los textos de parte de los estudiantes, lo cual sirve como pista para saber de qué manera intervenir con el fin de avanzar en la comprensión del texto y reconstruir las situaciones históricas que se quiere enseñar.

Rosli (2016) brinda nociones para analizar la práctica docente principalmente desde La teoría de la acción conjunta y las acciones didácticas, con autores como Chevallard, 1991; Brousseau, 2007; Sensevy, 2007; y Sadovsky, 2005; quienes definen unas categorías para analizar las diferentes situaciones didácticas de enseñanza entre las que se encuentran la de medio, contrato didáctico, devolución e institucionalización. Igualmente, esta investigación hace una caracterización de las tareas, consignas y materiales de lectura, utilizadas durante las prácticas de enseñanza.

Rosli (2016) y Aisenberg (2010), al igual que Carlino (2013) y Cartolari (2014), nombradas anteriormente, resaltan la importancia de la función epistémica de la lectura, frente a la función reproductiva. La función reproductiva es una actividad extractiva, que se limita a la copia y memorización de datos. En cambio, la función epistémica hace de la lectura un mecanismo para construir conocimiento. Con respecto a la función epistémica de la lectura Rosli (2016) destaca principalmente a Wells (1990), quien propone un modelo compuesto por cinco niveles, el quinto nivel corresponde al epistémico, allí el estudiante interroga de manera activa los textos, considerando interpretaciones, aplicando la reflexión y el pensamiento crítico – constructivo. Resalta, Wells (1990), citado por Rosli (2016), que para trabajar los textos de forma epistémica la labor del docente es muy importante ya que ellos deben ayudar a los estudiantes a hacer un examen crítico de estos, mediante la dialogicidad, considerando las distintas interpretaciones, contrario a sólo entender los textos como un portador de significado ya concebido. Afirma Aisenberg (2010) y Rosli (2016) que las prácticas se aprenden participando de ellas, y en este sentido el proceso didáctico es la clave para enseñar a leer los textos propios de cada disciplina.

Por otra parte, encontramos el trabajo de Córdoba y Pérez (2016) quienes aseguran que la clave de la enseñanza de la lectura está en el proceso de mediación el cual exige un proceso didáctico que incluye las etapas de planeación, de implementación, de evaluación y de reflexión.

La didáctica de la lectura es un tema importante para este estudio, sin embargo no la consideramos como la búsqueda de un método que pudiera generalizarse o institucionalizarse; consideramos una didáctica de la lengua y la literatura en perspectiva etnográfica, de manera localizada o de carácter circunstanciado como lo define Cuesta (2019), localizada tanto en programas, proyectos, propuestas, materiales y consignas como en las reutilizaciones y reelaboraciones de aquello que los docentes consideren apropiado para su trabajo (Cuesta, 2019, p. 164). Así mismo una didáctica en las maneras en que los docentes interpreten el trabajo de los alumnos de manera que se respeten sus modos de decir y se validen los saberes sobre la lengua y la literatura en los que han crecido y han sido enseñados dentro y fuera de las instituciones tal como ocurre en Sumapaz donde hay una tradición comunitaria importante. Esta apuesta, tal como lo explica Cuesta, se sustentaría en estudios sobre la cultura escolar como el que estamos realizando, el cual permitiría una

nuevas hipótesis sobre las relaciones entre los docentes con las prácticas de lectura, la lengua y la literatura.

De igual modo, consideramos que del modo en que se está enfocando la didáctica de la lengua y la literatura se ha derivado una visión simplificada de lo metodológico que como lo resalta Cuesta muestran una continuidad de postulados positivistas. En efecto, señala Cuesta, citando a Edelstein (1996), que la didáctica ha caído en el instrumentalismo y tecnicismo al intentar configurar la universalidad de un método entendido como una serie de pasos rígidos y secuenciados que hay que seguir; es decir, unas reglas fijas y una sumatoria de técnicas y procedimientos que serían los válidos para poner en práctica en cualquier situación o contexto.

Según Díaz Barriga, citado por Edelstein esta visión desconoce el conjunto de relaciones que inciden en los procesos de conocimientos pues esta idea de orden único es la que lleva a priorizar la prescripción y desde la que se intenta regular la actividad docente el cual es asimilado a una especie de ingeniero conductual del cual se requiere dominio del modelo más que de la disciplina o campo de conocimiento en torno del que trabaja (Edelstein, 1996, p. 79, citada por Cuesta, 2019).

En este sentido hemos tenido en cuenta también los estudios de Picco y Coscarelli (2011), quienes se han dedicado a analizar la relación entre currículo y didáctica y brindan elementos para pensar lo que ellas denominan la práctica docente. Coscarelli afirma que todo documento curricular prescribe acciones y evidencia clasificaciones y diversos modos de regulación de las prácticas educativas, en especial de las prácticas de los docentes (p. 43). En este sentido Coscarelli enuncia tres propósitos que se deben lograr en búsqueda del fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente.

El primer propósito enunciado por Coscarelli persigue el fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente en coherencia con todo el conjunto del currículum mediante el cual se cuestionan algunas de las limitaciones que tradicionalmente se asocian a las prácticas de enseñanza; para ello Picco y Coscarelli parten de la diferenciación entre práctica pedagógica y práctica docente. Mientras que la práctica pedagógica se refiere únicamente a las situaciones de enseñanza entre docente, alumno y contenido, la práctica docente abarca estos mismos tres elementos, pero situados en un

contexto institucional y sociohistórico determinado. Este propósito busca referenciar el trabajo docente en un proceso social y cultural más amplio superando esas ideas o concepciones que identifican al docente como el único que influye en el aprendizaje, y por lo tanto, el único responsable de sus supuestos logros y fracasos. En consecuencia, se deben reconocer los múltiples sujetos que participan en este proceso, padres, comunidad y entes gubernamentales, y que han influido a través del tiempo en los aprendizajes y significaciones que se han tejido en las poblaciones y en especial en los estudiantes (Picco y Coscarelli 2011, p. 43). El segundo propósito que enuncian Picco y Coscarelli busca reconocer al docente como un pedagogo de manera que se supere esa concepción tecnocrática que ha desconocido la experiencia y las prácticas creativas del maestro pedagogo como constructor de teoría sobre su propia práctica. El tercer propósito busca un posicionamiento activo de la práctica docente como objeto de transformación, destacando la centralidad de los docentes como constructores de conocimientos a partir de su ejercicio docente. Así pues, el trabajo de Picco y Coscarelli nos muestra aspectos claves para analizar con relación al currículo y la didáctica partiendo de que los conocimientos escolares y culturales son construcciones sociohistóricas y que los sujetos construyen su experiencia en el permanente diálogo entre lo prescripto y lo real, entre los aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos desarrollados en el cotidiano escolar (Picco y Coscarelli 2011, p. 44).

### **3.9 Estudios relacionados con la lectura y las pruebas Saber<sup>7</sup>**

Muchas prácticas de lectura en la escuela colombiana se desarrollan preocupadas en los resultados en las pruebas estandarizadas tipo “Saber”. A raíz de los resultados en estas pruebas se hacen clasificaciones, se sacan estadísticas e incluso se realizan caracterizaciones tal como comentamos anteriormente en la introducción en donde los niños campesinos de Sumapaz son catalogados en términos de déficit y de obtener siempre los resultados más bajos en las pruebas estandarizadas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, p.14). Así pues,

---

<sup>7</sup> Las pruebas Saber son las pruebas realizadas a los estudiantes de tercero, quinto, noveno y último grado de bachillerato en Colombia mediante las cuales se miden los conocimientos adquiridos en áreas como matemáticas, sociales, ciencias naturales, inglés y lectura crítica.

nuestro problema de investigación, el cual se origina de esas concepciones deficitarias, está directamente relacionado con estas pruebas, ya que de ellas se desprenden muchas de estas concepciones que son lanzadas hacia los estudiantes campesinos. En este sentido creemos necesario dedicar un apartado donde analizamos el trasfondo que existe detrás de este tipo de pruebas y su relación con las prácticas de lectura en el aula.

En consecuencia, investigaciones como las de Avendaño (2016), Vargas (2015), Rondón (2014), Cubides, Rojas y Cárdenas, (2017); Barletta, Toloza, del Villar, Rodríguez, Bovea y Moreno (2013); evidencian esa presión ejercida por este tipo de pruebas, las cuales han determinado que muchas de las prácticas de lectura vayan encaminadas a la obtención de buenos resultados como índice de una educación de calidad. En este sentido estas investigaciones evidencian que muchas prácticas de lectura están enfocadas al seguimiento de tácticas de lectura, a desarrollar habilidades de desciframiento, a desarrollar actividades de tipo ortográfico y sintáctico, y, en general, a leer para contestar preguntas.

Ahora bien, con respecto al análisis y crítica de las pruebas saber vale la pena resaltar el trabajo de Reyes, (2013); Fernández, Alcaraz y Sola (2017) y Perla (2020). Reyes (2013) afirma que los puntajes de las pruebas dependen en gran medida de las condiciones socioeconómicas, por lo tanto, estudiantes inmersos en situaciones menos favorecidas como el caso de Sumapaz quedan inexorablemente relegados a los últimos puestos en las pruebas Saber. Según Reyes, la prueba Saber 11° es un examen escrito que no abarca todas las áreas, asigna un valor numérico al resultado obtenido y, además, desdeña las condiciones del contexto.

Reyes señala que para realizar una evaluación es requisito indispensable establecer un criterio de calidad, y que en especial la calidad de la enseñanza debe tener un enfoque ético, centrandolo tal evaluación en el desarrollo humano. Obtener buenos desempeños académicos basados en los resultados de las pruebas Saber 11° se ha convertido en la prioridad número uno del trabajo escolar y así mismo de las prácticas de lectura. Este tipo de pruebas crean el imaginario social de que lo importante es el resultado y no el proceso e implantan en la sociedad malos hábitos como estudiar para un examen y no para la vida; lo vital es la nota y no el aprendizaje; y es más importante el fin y no los medios.

Reyes resalta que es un error pretender circunscribir las potencialidades de un ser humano a un número y además, otorgarle funciones predictivas, como ocurre con ciertos índices y estadísticas con las cuales se pretende orientar la enseñanza en términos de competitividad y calidad; además, los docentes cuyas áreas obtienen bajos resultados en estas pruebas son catalogados como poco eficaces pues no estarían siguiendo las orientaciones curriculares y los referentes de calidad que se sugieren desde las políticas educativas.

Así mismo, señala Reyes (2013) que al ser el objetivo principal de estas pruebas la estandarización de contenidos y prácticas pedagógicas, se desdeñan las costumbres autóctonas, los saberes propios, e inclusive se pone en riesgo la identidad cultural. De igual manera, los estudiantes son sometidos a cursos de entrenamiento en los que se privilegia la memorización de preguntas y técnicas de respuestas; y al otorgar premios o castigos a los alumnos, según los puntajes obtenidos en los simulacros y en el examen Saber 11°, se crea un ambiente de competencia individual, opuesto al trabajo colaborativo. En síntesis, la investigación de Reyes menciona varios aspectos que nos ayudan a analizar las consecuencias que se desprenden de este tipo de pruebas; por un lado, en los docentes quienes son caracterizados como poco eficaces; y, por otro lado, en los estudiantes, al desvirtuar sus contextos, sus capacidades y como menciona reyes, su propia identidad campesina.

Así mismo, vale la pena destacar el trabajo de Fernández, Alcaraz y Sola (2017) en el cual se analizan cuestiones significativas que se derivan del uso de las pruebas estandarizadas en la educación, como por ejemplo, el uso político que se hace de los resultados, el desmantelamiento que se produce de la función social de la escuela y especialmente el sentido que se les da a estas pruebas como modelo de eficiencia más que de calidad, propia de la lógica por competencias, en la cual, la evaluación es entendida como una recopilación de datos con el fin de emprender acciones de mejora.

Por otra parte, para complementar nuestro análisis en la relación entre la lectura y la evaluación estandarizada o por competencias hemos retomado los aportes de Perla (2020), quien en su texto *Formar ciudadanos lectores competentes : concepciones de lectura en las políticas curriculares de la región* explica la relación de este tipo de pruebas con ciertos eslóganes con los cuales se quiere defender la idea de un “lector competente” el cual, estaría representado por aquel que puede responder con éxito a este tipo de exámenes. Perla, hace

un esbozo claro y argumentado acerca de los propósitos que rondan alrededor de este tipo de pruebas, fundamentados en la concepción de competencia.

### **3.10 Estudios sobre enfoque por competencias y política curricular**

Hemos incluido un grupo de estudios que se han dedicado especialmente a analizar la relación de la lectura con las políticas curriculares, ya que como mencionamos anteriormente uno de los niveles de nuestro problema de investigación se centra en aquello que Rockwell llama *lo documentado*. En este sentido, destacamos a Cisneros, Rojas y Olave, (2016); Fonseca de Carvalho (2020) y a Díaz Barriga, (2006, 2011).

En primer lugar, Cisneros, Rojas, y Olave (2016), en un texto denominado “Didáctica de la lengua materna en Colombia, currículos y visiones docentes” brindan un panorama general acerca de las concepciones con que se enfocan en la Universidad Colombiana la enseñanza de la lengua castellana. Los autores se centran en el aspecto curricular para lo cual analizan los programas de licenciatura en lengua castellana en varias universidades del país. Según ellos es el currículo donde se afirman las intenciones y proyectos de sectores políticos dominantes, es como una caja negra donde se puede encontrar la reificación de intereses políticos y la continuidad histórica de algunos propósitos y prioridades tanto sociales como políticas. La observación de los currículos se centra en la asignatura de didáctica de la lengua materna, la cual se enfatiza principalmente en el aspecto pedagógico y lingüístico, en especial desde “el enfoque estructuralista y el enfoque funcionalista”. El componente pedagógico de las carreras de licenciatura en lengua se centra en la psicología cognitiva y el estudio de las distintas corrientes pedagógicas.

En general, luego de observar los programas de didáctica del español de las carreras de licenciatura, los autores resaltan que hay una conceptualización implícita que está determinada en primer lugar por la política curricular proveniente del MEN, la historia de la pedagogía, modelos de estudios pedagógicos del lenguaje; la teoría lingüística, especialmente desde enfoques pragmáticos, y en menor medida la experiencia e investigación de los docentes ya en ejercicio. Según los autores los profesores terminan repitiendo las mismas prácticas adquiridas durante su formación, y en este sentido “construye secuencias didácticas



en términos de formulaciones, técnicas, estrategias y demás designaciones que circulan en la clase de didáctica que dan la falsa idea de estabilidad y de abstracción”. Los resultados de la investigación mostraron que los microcurrículos actuales para la formación docente en didáctica de la lengua están orientados hacia el aprendizaje de conceptos, por encima de su aplicabilidad. De igual modo, los autores hacen una lista de los autores gubernamentales y no gubernamentales más citados en los micro currículos de las licenciaturas de lengua castellana, entre los gubernamentales se encuentran tres de la política educativa: los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los Estándares Básicos de Competencia de Lengua Castellana, y la Ley General de Educación, todos expedidos por el MEN. Entre los no gubernamentales se encuentran autores como Jurado, Tolchinsky, Lomas, Lerner, Rincón, Escandell, Carlino y Ferreiro, entre algunos otros; todos, asociados al aprendizaje de conceptos, bien sea de lingüística, de didáctica o de la interdisciplinariedad entre ellas. Por otra parte, vale la pena destacar a Fonseca de Carvalho (2020), quien realiza una crítica de las teorías psicológicas y constructivistas, las cuales han influido de una manera decisiva en los discursos relativos a la pedagogía de las competencias.

Según Fonseca de Carvalho (2020) la concepción de una educación que dé cuenta del pleno desarrollo de las capacidades psicológicas de los niños y de los jóvenes está ignorando el “mundo escolar” en que se da la enseñanza de cualquier disciplina. Fonseca de Carvalho (2020) señala que un discurso que aspire a modificar un conjunto de prácticas sociales históricamente consolidadas como las escolares es que oriente y justifique sus alternativas teniendo en cuenta los valores y condicionamientos históricos que se asocian a cada una de estas prácticas. Al respecto de la teoría constructivista Fonseca señala:

El constructivismo educativo ha pretendido llevar a cabo reformas educativas a partir del conocimiento psicológico de uno de los polos comprometidos en esa relación -el niño a quien educamos-, como si la mera posesión de informaciones acerca de su desarrollo cognitivo pudiese condicionar prácticas pedagógicas, elecciones curriculares y las demás decisiones inherentes a la complejidad de cualquier propuesta educativa (Fonseca, 2020, p. 11).

En este sentido se puede colegir que la teoría constructivista desde donde se toman algunas concepciones y prácticas de enseñanza actualmente generalizadas y vinculadas, por ejemplo, con el concepto de competencia, es insuficiente, ya que ignora otros factores importantes como los factores sociales e históricos de cada contexto. Fonseca (2020) reitera que las prácticas escolares no son una simple consecuencia de la renovación de algunos conceptos como los de niñez, inteligencia, y desarrollo, entre otros. Fonseca (2020) señala, o denuncia en cierta manera, la adopción de una concepción curricular marcadamente instrumental, en la cual el “sentido formativo” es sustituido por la “finalidad práctica” que puede tener la adquisición de los saberes, así como su disponibilidad y aplicabilidad inmediata atendiendo a determinados desafíos actuales.

El concepto de sentido formativo es importante para esta investigación, teniendo en cuenta que el sentido formativo de la lectura ha sido reemplazado por la consecución de unas competencias que atienden a ciertas finalidades prácticas, así como la comprensión de textos mediante el seguimiento de mecanismos prescriptivos de desciframiento. Para Fonseca de Carvalho (2020) las experiencias son formativas no porque permitan fabricar algo como fruto de ese aprendizaje, lógica propia de la fabricación de objetos, sino por las transformaciones que estas experiencias operan en aquellos que las atraviesan, formando sujetos con muchas y variadas posibilidades. Según Fonseca de Carvalho (2020) todos los intentos de reducir el conocimiento a la simple noción de una “competencia” que debe ejecutarse “en un contexto práctico de resolución de problemas” es un ejemplo evidente del triunfo de la “lógica instrumental” sobre el “sentido formativo”. (Fonseca de Carvalho 2020, p. 14). En esta lógica ha caído la práctica de la lectura, en la cual los estudiantes de Sumapaz no sólo son enseñados y evaluados, sino que además son catalogados como niños fracasados, con deficiencia en comprensión de lectura; y de cierta manera “incompetentes”.

Por último, se han tenido en cuenta los trabajos de Díaz Barriga, (2006, 2011) para comprender la incidencia que tiene el enfoque por competencias en las políticas curriculares y el trabajo al interior del aula. Díaz Barriga, (2006, 2011) analiza las perspectivas conceptuales desde las cuales se construye el discurso educativo alrededor del término competencia, en especial la de orden conductual asociada a las propuestas de orden laboral y al de orden sistémico vinculado con la perspectiva cognitiva.

### **3.11 Lectura y fracaso escolar**

Son varias las investigaciones sobre lectura y fracaso escolar, destacamos principalmente a autores como Dubin (2019, 2022); Sawaya (2008), y Souza Patto (1999); sus estudios nos ayudan a interpretar el supuesto fracaso de los niños de clases populares en el campo de la lectura y la escritura para lo cual realizan un análisis minucioso de las teorías constructivistas y psicogenéticas, las cuales, según estos autores, vienen conduciendo las políticas públicas de alfabetización en varios países de Latinoamérica.

Para determinar el supuesto fracaso de los estudiantes, Sawaya (2008) y Souza Patto (1999) nos señalan la necesidad de valorar los distintos niveles de conocimiento y experiencias que traen los niños, así como las características culturales y de desarrollo individual, los cuales actúan como variantes esenciales en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sawaya destaca que se ha cerrado los ojos a las condiciones de vida de estos niños, a su realidad y necesidades, y además, se les culpa e incluso, se les abandona, al presentar dificultades en algunas áreas que la escuela tradicionalmente ha valorado. Sawaya pone en discusión el concepto de patología del lenguaje, proveniente principalmente de las teorías constructivistas, mediante las cuales se argumenta el fracaso de los niños en lectura, así como su capacidad lingüística y cognitiva por la inexistencia o precariedad de experiencias con la lectura; tales concepciones han justificado la necesidad de introducir prácticas de enseñanza con el fin de que estos niños obtengan los conocimientos y alcancen las etapas de desarrollo cognitivo que la escuela considera que presuntamente deben alcanzar. Así pues, tanto Sawaya (2008) como Souza Patto (1999), cuestionan esa tesis de la deficiencia del lenguaje demostrando que los niños no solamente comprenden, analizan y simbolizan su mundo, sino que también lo interpretan y lo clasifican (Sawaya, 2008, p. 62).

Por su parte, Dubin (2019, 2022) explica que existen perspectivas dominantes las cuales reproducen valores, conceptos e ideologías que niegan o negativizan fenómenos sociales y culturales relativos a las clases populares así como la circulación de prejuicios y valoraciones negativas sobre los niños y jóvenes de estos sectores. Dentro de estas perspectivas Dubin explica que hay una historia documentada de la escuela la cual nos ha enseñado a ver solamente “buenas” y “malas” prácticas de parte tanto de los docentes como

de los estudiantes. Este fenómeno se puede observar en las caracterizaciones que se hacen en algunas políticas públicas sobre la ruralidad como la de la Secretaría de Educación del año 2018<sup>8</sup> en donde se relacionan las supuestas deficiencias en la calidad de la educación y en las pruebas Saber con las prácticas pedagógicas de los docentes. Ahora bien, dentro de lo malo también se puede leer recurrentemente que los alumnos cuentan con “competencias insuficientes” para un “desarrollo” óptimo haciendo ver a la escuela y en particular a sus profesores como los reproductores de un estado de “opresión” e “ignorancia” que será “redimida” por el “saber de los especialistas”. En consecuencia, la institución escolar únicamente funcionará cuando los docentes y alumnos se actualicen teóricamente según las retóricas e ideas de los especialistas<sup>9</sup> (Dubin 2021, p. 407).

De igual manera, Dubin explica que dentro de estas perspectivas dominantes se han identificado discursos educacionales que se han legitimado “desde arriba” y “desde afuera”, es decir, por parte de especialistas los cuales han producido una enunciación pedagógica legitimada y que ha establecido una historia documentada de la escuela, pero disociada de la realidad escolar y del trabajo docente. Dubin señala que estas perspectivas dominantes desde las cuales se ha construido toda esta visión negativa de las clases populares, ocupan un lugar jerárquico en la estructura de reproducción de sentidos hegemónicos en la sociedad, aunque en la mayoría de las veces se presentan a sí mismos en términos de “progresismo” y “cambio social”. Ahora bien, dentro de los discursos educacionales que se han legitimado desde arriba y desde afuera Dubin ha identificado y analizado aquellos que se han construido alrededor de la literatura tales como “construcción de la subjetividad”, “competencia lectora”, “construcción de conocimiento”, “construcción de significado”, “capacidad cognitiva”, “experiencia de lectura”, “experiencia única”, “experiencia inefable”, “mundos posibles”, “derecho a la metáfora”, “bien cultural”, “derecho ciudadano”, “ingreso a la cultura escrita”.

---

<sup>8</sup> El documento en cuestión es “Lineamientos educativos para la Bogotá rural” del año 2018 allí se puede leer lo siguiente: “...La caracterización de la educación rural sugiere que las prácticas pedagógicas de aula siguen siendo, en muchos casos, las mismas que tradicionalmente explican los bajos resultados de los estudiantes...” (SED, 2019, p. 57).

<sup>9</sup> En el tercer lineamiento de los lineamientos educativos para la Bogotá Rural en el cual se caracteriza a los docente y estudiantes negativamente se propone como modo de redención, además de un Plan de Fortalecimiento de Lectura, la formación de docentes, de acuerdo con las necesidades que determinen el plan estratégico para la calidad.

Tales eslóganes, explica Dubin han producido una enunciación disociada de la realidad escolar así como desajustes en el trabajo docente ya que se han legitimado por fuera de una reflexión didáctica y en un abordaje que valida el conocimiento especulativo y abstracto de la escuela, la disciplina escolar, el trabajo docente y en general el cotidiano escolar (Dubin 2022, p. 407). Sin duda todos estos eslóganes construidos desde las perspectivas dominantes han derivado en una concepción negativizante al concebir a aquellos que no transitan en estos eslóganes como personas incompetentes, con déficit, incultas, etc.

Ahora bien, todos estos discursos pedagógicos dominantes construidos al margen de la escuela, además de realizar simplificaciones de las complejas dinámicas escolares, han insistido en una constante búsqueda de responsables del fracaso escolar. Tales responsabilidades se explican desde concepciones basadas en la pobreza cultural, o en ausencias de desarrollos cognitivos de distinto tipo ya sea en habilidades, destrezas o en comportamientos y competencias o como ocurre actualmente en el sistema educativo de Colombia acusando o culpando a los docentes respecto de que el sistema educativo no funciona debido a su poca lectura, a sus tradicionalistas prácticas pedagógicas y didácticas o a su falta de actualización teórica (Dubin 2022, p.9).

Así pues, causas que antes eran raciales, es decir, que explicaban el fracaso debido a condiciones étnicas, pasaron a ser culturales, o sea, que se explican con relación al ambiente (Souza Patto, 1999, p. 71). En este sentido podemos ver que en el caso de Sumapaz el supuesto déficit o fracaso de los estudiantes campesinos se justifica de diferentes maneras atendiendo al ambiente; por un lado, a su escasa estimulación sensorial proveniente del medio físico, en tal sentido se dice que los niños y las niñas campesinos no logran leer bien o desarrollar procesos óptimos de lectura debido a su alejamiento de la ciudad o por su escaso contacto con lecturas auténticas; por otro lado, en razón a que no poseen los valores, las creencias, las normas y los hábitos que se consideran ideales o típicos de las clases dominantes y que se consideran como los más adecuados para la promoción de un desarrollo psicológico sano ( Souza Patto 1999, p. 72).

## 4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los alumnos de las escuelas rurales de Sumapaz han venido siendo definidos en los términos de “déficit” o de “desempeño insuficiente”, “baja eficiencia” y otros conceptos semejantes. Un ejemplo de estas concepciones que se han insertado aún en algunos maestros se puede evidenciar en el trabajo de Camacho, Guerra, León y Susa (2019) o en el del Colegio Campestre Jaime Garzón (2022), los cuales traemos a consideración de ejemplo de una recurrencia que señalamos y consideramos relativamente generalizada sobre los alumnos de las escuelas rurales de Sumapaz. En el trabajo de Camacho, Guerra, León y Susa se puede leer lo siguiente:

“Al momento de transcribir la práctica pedagógica relacionada con la lectura crítica de los estudiantes de grado quinto, se puede evidenciar que estos no presentan un proceso de lectura desde la interpretación, por lo que, cuando escriben, requieren un acompañamiento constante para desarrollar las actividades, se les dificulta escribir ideas coherentes, no relacionan los temas del currículo con la realidad ni con el contexto, sino que se limitan a dar respuestas literales o muy cortas del texto o de la imagen, de manera que la experiencia permite dar cuenta de las dificultades que pueden presentar los estudiantes que han llevado un proceso de formación conductista y de reproducción de contenido” (Camacho, Guerra, León y Susa, 2019, p. 38).

Expresiones como “no presentan un proceso de lectura desde la interpretación” “no relacionan los temas del currículo con la realidad” “requieren de un acompañamiento constante” “se limitan a dar respuestas literales” o “la experiencia permite dar cuenta de las dificultades” evidencian esa idea deficitaria y de ineficiencia en los estudiantes.

Todas estas expresiones remiten a una red de sentidos ligados a las nociones de carencia, en tanto no responderían a los estándares evaluativos actualmente imperantes en el sistema educativo colombiano. Veamos por ejemplo una caracterización que se hace de la

comunidad rural por parte de la Alcaldía Mayor de Bogotá en un documento denominado “Lineamientos Educativos para la Bogotá Rural”, el cual se proyecta como base para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos en las instituciones rurales; en ese documento se puede leer en la página 14 lo siguiente (el resaltado es nuestro):

“La mayoría de los niños y jóvenes que acuden a los establecimientos rurales provienen de familias de estratos socioeconómicos 1 y 2 ... Puesto que estas familias son **pobres**, la política pública tiene que tratar de incidir en el colegio, el hogar, la finca, el barrio...” “...En ellos se concentran los estudiantes provenientes de familias **pobres**...” “...Sus estudiantes obtienen los resultados más **bajos** en las pruebas estandarizadas” (Alcaldía mayor de Bogotá 2019, p. 14).

Aquí vemos nuevamente un ejemplo de ese enfoque deficitario, que a su vez ha sido fortalecido por otros discursos sociales y han difundido una idea de “retraso cultural” asociada a las zonas rurales del país, construyendo lo que podríamos definir, como una negación o negativización de estos alumnos por los discursos curriculares (Dubin, 2019)<sup>10</sup>, en particular en el caso objeto de nuestro estudio, en tanto se los considera “deficitarios” con relación a los estándares educativos nacionales. En este sentido, seguimos a Dubin (2019), quien retoma a Angenot, para pensar como las recurrencias de discursos de orden distinto (políticas educativas y curriculares, concepciones dominantes sobre la lectura, saberes pedagógicos, discursos disciplinares sobre la enseñanza de la lectura y notas ocasionales en medios de comunicación) van caracterizando a los alumnos de ciertas zonas, en el caso citado sobre alumnos de clases populares de barrios de la periferia del sur del Gran Buenos Aires y que nosotros recuperamos en parte para pensar a alumnos de clases populares de zonas rurales. Es decir, entender estos discursos sobre los alumnos, no de manera disociada y pertenecientes a lógicas de campo excluyentes, sino en sus recurrencias, en tanto *totalidad*:

---

<sup>10</sup> Retomamos este concepto de Mariano Dubin (2019) quien, a su vez, lo retoma de Mariana Chaves (2005) para analizar las culturas juveniles, en particular, cómo se construyen sus representaciones dominantes. Chaves parte de la propuesta foucaultiana que interpreta las miradas hegemónicas a partir de los modelos jurídico y represivo del poder. La autora explica que las miradas hegemónicas sobre la juventud latinoamericana responden a estos modelos jurídico y represivo del poder que se constituyen en “‘el gran no’, es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.)” (Chaves, 2005: 26). Recuperamos, entonces, este doble concepto de negación y negativización extendiéndolo a los niños y jóvenes de sectores populares en contextos educativos para el estudio de problemas relativos a las culturas populares.

“las legitimaciones, dominancias y recurrencias que permiten los principios de cohesión, de imposición y de coalescencia que hacen que el discurso social no sea una yuxtaposición de las formaciones discursivas autónomas, estrictamente encerradas sobre sus tradiciones propias sino un espacio de interacciones donde imposiciones en general, imposiciones de temas y de formas vienen a colmar las brechas, contrarrestar las tendencias centrífugas, aportar al “espíritu de época una suerte de unificación orgánica, fijar entrópicamente los límites de lo pensable, de lo argumentable, de lo razonable, de lo escribible, una tópica, una gnoseología, determinando en conjunto, lo aceptable discursivo de una época” (Angenot, 2010, p.29).

Vamos a ir, entonces, describiendo, con particular interés en las políticas educativas y curriculares, cómo se construyen unas representaciones dominantes que niegan o negativizan a los alumnos de la región rural de Sumapaz. Para avanzar en esta línea de análisis, nos detendremos en las concepciones que se desprenden de las pruebas “Saber”; en las cuales los estudiantes de la región de Sumapaz siempre ocupan el último lugar en comparación a las demás localidades de Bogotá; especialmente en la prueba de lectura crítica, donde los resultados en dichas pruebas no superan el 50% de aprobación. Un aspecto a considerar de estas pruebas es que a razón de ellas muchas instituciones de educación superior otorgan el acceso a sus carreras, entre las cuales se encuentra la Universidad Distrital, entidad de educación pública<sup>11</sup>. Es decir, estos alumnos que son caracterizados históricamente en términos de “retraso cultural”, y que actualmente son evaluados negativamente por los estándares educativos nacionales, terminan sin tener las posibilidades de ingreso a los niveles de educación superior en una explicación que pondría la responsabilidad de tal imposibilidad en las mismas condiciones de vida de los alumnos. Para avanzar en este análisis retomaremos otros documentos de la política curricular, en especial aquellos que se han venido a llamar “referentes de calidad” tales como los “Lineamientos curriculares de Lengua Castellana” los “Estándares Básicos de Competencias” o Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden” del Ministerio de

---

<sup>11</sup> En este primer nivel se tendrán en cuenta autores como Reyes (2013); Navas, Alcaraz y Sola (2017), y Perla (2020) quienes han profundizado en el análisis de este tipo de pruebas y su relación con algunos conceptos y políticas curriculares.



Educación Nacional (en adelante, MEN); los “Derechos Básicos de Aprendizaje”, las “Orientaciones Pedagógicas de Lenguaje y las “Matrices de Referencia” las cuales son expedidas por el ICFES<sup>12</sup>. Este relevamiento nos permitirá ir señalando recurrencias retóricas e ideológicas que nos permitan dar cuenta de las orientaciones que se realizan en estos materiales en relación con los modos de entender, enseñar y evaluar la lectura. Por ejemplo, en los lineamientos curriculares se puede identificar una de estas recurrencias, la cual profundizaremos más adelante en nuestro trabajo, y que muestra una concepción de déficit basada en la falta de cultura, en especial en aquellos que no transitan en una competencia de lectura adecuada (El resaltado es nuestro):

**“Estas carencias y dificultades** tienen graves implicaciones, pues es imposible pensar y ejecutar una educación de calidad al margen de unas competencias que faciliten una mejor comprensión de la vida, la ciencia y la **cultura**, pues la lectura nos permite enriquecer nuestros esquemas conceptuales, nuestra forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el **desarrollo cultural** y científico de los estudiantes” (MEN 1998, 47).

Tal como podemos leer en esta cita se define en términos de carencia, dificultad y falta de cultura o de desarrollo cultural a aquellos que están al margen de ciertas competencias, lo cual confirma la existencia de un desplazamiento sobre las explicaciones del fracaso escolar en los discursos pedagógicos (Souza Patto, 1999) y que refleja un racismo, ya no racial sino definido en términos culturales.

Como ya hemos dicho, la investigación se desarrollará en un contrapunto entre este análisis documental y el relevamiento de las prácticas de lectura de los alumnos de las escuelas de Sumapaz; este contrapunto nos permitirá revisar algunas de las concepciones dominantes que existen en relación con las lecturas en los contextos rurales de Colombia. Como anteriormente señalamos, la investigación se centrará en el Colegio Campestre Jaime

---

<sup>12</sup> El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, es una entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional mediante la cual se establecen las competencias de lectura que deben tener los estudiantes, y son evaluadas en las Pruebas Saber. Al respecto, existen varios trabajos que profundizan sus enfoques teóricos en torno a los planteamientos de estas políticas como son los de Avendaño, 2016; Jurado, 2014; Rondón 2014.

Garzón (Institución Educativa Distrital), Sede Adelina Gutiérrez, el trabajo de campo se centrará en esta última escuela; allí, mediante la observación crítica de la propia práctica docente (Cuesta, 2011; Dubin, 2019) se trabaja en los grados 5°, 6°, 7°, 8° y 9° de la escuela donde ya soy docente a cargo de tales cursos, relevaremos modos concretos de leer de los alumnos para repensar las representaciones dominantes de las lecturas que se establecen en la política educativa vigente. Principalmente, a partir de registros de nuestras propias clases y de la recopilación de material que se desprende de las mismas (comentarios de los alumnos, escritos, cuadernos, etc.). A su vez, realizaremos entrevistas a cinco docentes donde podremos resaltar otras voces en tanto modos que tienen de entender las lecturas de los alumnos y poder poner en relación distintas voces de un mismo cotidiano docente.

Por último, y como ya señalamos anteriormente, a partir del cotidiano escolar, y relevando producciones e intervenciones de los alumnos se ha realizado una revisión crítica de las concepciones dominantes sobre los alumnos que se relacionan al fracaso que supuestamente tienen en relación con la lectura. Nos enfocaremos en la manera en la que se desarrollan y se han desarrollado históricamente en esta escuela y comunidad, las relaciones con los objetos escritos (la manera de comprenderlos, los tipos de lecturas o de textos, los modos de leer, e incluso las alfabetizaciones que han tenido, etc.). En este sentido, recuperamos algunas investigaciones que se vienen desarrollando en las últimas décadas (Rockwell, 2009; Sawaya, 2008; Cuesta, 2011; Dubin, 2019) que ponen en debate estas concepciones dominantes sobre la lectura de niños y jóvenes en contextos educativos que relacionan sus bajos resultados en las pruebas estandarizadas de la política educativa con problemas de la adquisición de la habilidad de lectura y escritura y determinadas casi exclusivamente por el bajo desarrollo de capacidades cognitivas complejas.

Un trabajo desde el cotidiano escolar nos permitiría poder dar cuenta que las lecturas efectivas de los alumnos, tal como estamos ya relevando, son más complejas que este modo de definir las. Consideramos, entonces, que las concepciones de la lectura que hay sobre los alumnos deben poder ser contrastadas con un análisis de campo que pueda complejizar la mirada sobre ellas.

Nuestro trabajo de campo, como luego desarrollamos, intenta repreguntarse sobre esos supuestos que se proyectan sobre los alumnos de las escuelas de la región, y a partir de

sus lecturas efectivas, de un trabajo etnográfico que dé cuenta del trabajo docente y de las voces de alumnos y profesores, proponer otros modos teóricos de entender sus prácticas de lectura en los contextos concretos de educación.

## **5 MARCO CONCEPTUAL**

En este capítulo presentamos las herramientas teóricas y conceptuales utilizadas para realizar el análisis de los datos de nuestra investigación. En primer lugar, se presentan nociones fundamentales desde la concepción histórica y etnográfica de la lectura y las categorías principales desde esta perspectiva para la observación del cotidiano escolar tales como la materialidad del texto, los protocolos de lectura, las maneras de leer, las creencias sobre la lectura, el texto impreso y la oralidad, así como la relación entre protocolo, apropiación y práctica real de la lectura. Estas categorías son fundamentales pues es a través de ellas como posteriormente analizamos el trabajo docente y en general las prácticas de lectura de la escuela campesina de Sumapaz.

En segundo lugar, abordamos la diferencia entre sentido formativo y lógica instrumental de la lectura, así como la lectura como competencia. En tercer lugar, se conceptualiza alrededor de la relación entre lectura, evaluación y pruebas estandarizadas. En cuarto lugar, se trata acerca de la concepción deficitaria de la lectura; y, por último, se define la diferencia entre saber pedagógico y saber docente.

### **5.1 La lectura desde la concepción histórica y etnográfica**

La historia de la lectura nos brinda un gran panorama acerca de esta práctica cultural. Señala Chartier (1999) que es necesario adentrarse al difícil territorio de la reconstrucción de prácticas de lectura, que tienen su propia historia, buscando indicios de las maneras de leer que se dieron en las diferentes épocas y lugares.

Las maneras de leer a su vez reflejan creencias arraigadas, y rebasan el dominio de la escritura, al desembocar en diversos géneros del discurso oral. Las prácticas de lectura conducen a determinada relación con los materiales escritos y abren espacios para la apropiación de la cultura escrita.

Chartier (1993, 1999) concibe la lectura como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer.

En este sentido, al concebir la lectura en clave histórica y social se esboza como bien lo plantea Chartier (1992), el proyecto de una historia de las representaciones colectivas del mundo social, o de las diferentes formas a través de las cuales las comunidades, partiendo de sus diferencias sociales y culturales, perciben y comprenden su sociedad y su propia historia.

Según Chartier es importante estudiar la manera en la que opera el encuentro entre "el mundo del texto" y "el mundo del lector" ya que la construcción de sentido que se realiza en la lectura depende de un proceso históricamente determinado cuyas modalidades y modelos varían según el tiempo, los lugares y los grupos.

Es en este sentido que, al acercarnos en este trabajo a las diferentes producciones literarias de esta comunidad de Sumapaz, evidenciamos cómo percibe la comunidad tanto su entorno social como su historia; en palabras de Chartier:

“La cuestión esencial que esta historia nos plantea es la de las relaciones existentes entre las modalidades de apropiación de los textos y los procedimientos de interpretación que sufren. ¿Cómo los textos, convertidos en objetos impresos, son utilizados (manejados), descifrados, apropiados por aquellos que los leen (o los escuchan a otros que leen)? ¿Cómo, gracias a la mediación de esta lectura (o de esta escucha), construyen los individuos una representación de ellos mismos, una comprensión de lo social, una interpretación de su relación con el mundo natural y con lo sagrado” (Chartier, 1992, p.7).

En el caso de Sumapaz hemos podido ver, mediante las producciones literarias y editoriales que hemos recopilado, el tipo de mediación que se está llevando a cabo y la representación que tienen de ellos mismos y sus relaciones con su mundo natural que es fundamental al estar inmersos en uno de los páramos más grandes del mundo. De igual modo, hemos podido evidenciar la manera de esta comunidad de apropiarse de otros textos como los audiovisuales, telenovelas, series, etc.

Conocer históricamente cómo se ha concebido la lectura en Sumapaz, ha sido importante ya que como explica Chartier (1992) las obras no tienen un sentido único, estable y universal, sino que sus significaciones se movilizan de una manera variada; es decir, que se ha construido un reencuentro entre lo que un autor propuso y la recepción de las obras de parte de quienes se apropian de ellas. Hay ciertas autoridades que han aspirado a fijar el sentido o la interpretación correcta que debe constreñir la lectura, y de allí se ha derivado en gran parte esa concepción deficitaria que afirma que los niños no interpretan, al desconocer la manera en la que estas significaciones se han producido en Sumapaz pues tal como explica Chartier la recepción inventa, desplaza, distorsiona, y en este sentido la interpretación de los estudiantes hacia algunos textos han sido condicionadas por su mundo social y evidencian esquemas mentales y afectivos que han constituido lo que Chartier denomina una cultura propia de la comunidad que la recibe, en este caso la comunidad de Sumapaz. En este sentido se han recopilado una serie de textos y trabajos de lectura que nos han ayudado a reflexionar sobre asuntos esenciales; por ejemplo, hemos observado el vínculo social que se ha tejido en la comunidad de Sumapaz, tal es el caso del legado que han dejado en los niños sus líderes, padres y abuelos, su relación con lo sagrado o con los medios masivos. Hemos evidenciado, como veremos más adelante, la relevancia que el medio ambiente tiene en sus significaciones, el conflicto armado y el pensamiento mágico sintetizado en algunas leyendas compartidas por los estudiantes.

En este sentido, siguiendo a Cuesta (2006) entendemos la lectura en sentido etnográfico, es decir, que posicionamos a la etnografía como forma de producción de conocimientos sobre la realidad social, cultural e histórica, asumiendo la posición del etnógrafo, atendiendo a lo que ya saben los alumnos y no a lo que deberían saber para poder leer "correctamente" un texto, mirando desde otra perspectiva aquello que denominamos "conocimientos", "saberes" o, en la jerga curricular, "contenidos" (Cuesta p. 61). Abordar la lectura desde la perspectiva etnográfica exige tratar de saber por qué al abordar un texto con los estudiantes se producen determinadas interpretaciones, por qué hay situaciones que se vuelven recurrentes y no atribuir o asignar alguna incompreensión o una incompetencia, a una falta de saberes previos en los estudiantes, o a una imposibilidad de asimilación. Atender la lectura desde la perspectiva etnográfica es darles valor a las lecturas de los estudiantes, ¿por qué las lecturas de los estudiantes deben ser las esperadas por los adultos? ¿de dónde sabemos

que sus lecturas no responden a lo que se debe decir de un texto literario? Así pues, al abordar la lectura desde la perspectiva etnográfica se entiende que, como afirma Cuesta, la literatura demanda modos de leer particulares, y no una lectura entendida como aceptación, asimilación o procesamiento de datos y, en este sentido, universal (Cuesta 2006, p. 62).

Así pues, hay modos de leer singulares que se manifiestan en el aula cargados de otros saberes que aún no conocemos lo suficiente y que tendemos a explicarlos como déficits; abordar estos modos de leer desde una perspectiva etnográfica significa atender estos saberes. En síntesis, nos situamos en una perspectiva etnográfica para señalar que no existe una lectura en las aulas sino diversidad de modos de leer, los cuales se encuentran envueltos en determinadas condiciones culturales y nuestra tarea es detectar esos significados culturales que en el caso de Sumapaz se han tejido a través del tiempo.

Ahora bien, a continuación, definiremos los ejes fundamentales que hemos utilizado como base de observación e indagación del trabajo etnográfico en la institución y comunidad educativa para dar cuenta de cómo tienen lugar las apropiaciones de lo escrito. Tales ejes han sido constituidos a partir de las investigaciones de Chartier (1999); Chartier y Cavallo (1998); De Certeau [1979] 2000; Cuesta (2006, 2011, 2019); Dubin (2014, 2019, 2022), Rockwell (1986, 1992, 2000, 2001, 2005, 2006, 2007, 2009, 2012, 2015), son: la materialidad del texto, los protocolos de lectura, las maneras de leer, las creencias sobre la lectura, el texto impreso y la oralidad.

## **5.2 La materialidad del texto**

Partir de las características del soporte material del texto es el primer aspecto que recomienda Chartier (1993), en ello se debe tener en cuenta un examen del aspecto físico de los libros, observar la disposición del texto en una página, así como la impresión y la encuadernación, tener en cuenta el tamaño, la extensión del libro, su disponibilidad y las huellas de su uso efectivo. Para Chartier en todo material impreso es posible encontrar un perfil del “lector deseable” y un protocolo de lectura; y muchas veces el texto nos puede dar indicaciones explícitas de ese lector ideal, aunque sean señales indirectas (Chartier, 1993,

p.8). En los libros de texto, por ejemplo, los autores suelen incluir sus teorías pedagógicas e indicaciones para trabajar con el texto, lo cual comunica determinados protocolos de lectura. En el caso de Sumapaz se ha recopilado una materialidad importante de documentos, revistas, libros de texto, y otros tipos de lectura no sólo del pasado, los cuales dan cuenta de una dimensión cultural real y además remiten a una experiencia situada en un momento histórico particular como es aquel en el que los habitantes de Sumapaz, padres y abuelos han vivido, sino del presente, los cuales iluminan de un mejor modo, como describe Rockwell (2007) algunos de los procesos educativos que estamos viviendo. De igual manera, siguiendo a Chartier de las formas a través de las cuales un texto es recibido y apropiado por sus lectores o auditores dependen así mismo las significaciones surgidas de los textos mismos, así pues, las formas también producen sentido y una historia de las formas de leer debe necesariamente identificar las disposiciones específicas que distinguen las comunidades de lectores y las tradiciones de lectura.

En este sentido, hemos podido hallar textos en la misma escuela que evidencian continuidades y discontinuidades en la cultura escolar Sumapaceña, en lo referente a libros de texto, por ejemplo, se evidencia un cambio no sólo en el tamaño y el papel de los libros sino en sus contenidos. Está por ejemplo el tratado de ortología y ortografía de José Manuel Marroquín del año 1958 (ver anexo 10.16.1.) el cual evidencia la insistencia que existía en los dictados, especialmente ortográficos.

Actualmente el Ministerio de Educación Nacional ha hecho llegar a cada colegio los libros de texto denominados “Lenguaje” (ver anexo 10.16.4.). Estos textos en cuya carátula aparecen personas blancas, sonrientes y solitarias, son el reflejo del enfoque por competencias al cual representan. Los protocolos de lectura que se sugieren en estos libros son muy similares a las que se efectúan en las pruebas estandarizadas; ofrece sólo fragmentos de las obras literarias y preguntas de selección múltiple con única respuesta. Los libros de texto del Ministerio ofrecen una ruta didáctica que como dice el libro, facilita el desarrollo de diversos supuestos cognitivos, aquí vemos que el libro se inscribe en la línea teórica cognitivista de donde se ha desprendido el enfoque por competencias. Vale la pena mencionar también que a cada docente se le ha dado un libro diseñado especialmente para el profesor en el cual se le dan indicaciones de cómo trabajar el libro de una manera más eficaz. Tal como menciona Chartier (1993), al analizar estos libros de texto se evidencia en la



organización de este, en la extensión de la página y en su mismo desarrollo, que hay un afán de guiar y constreñir la lectura. Por último, se reflejan censuras institucionalizadas ya que no sólo hay autores que no aparecen ya sea porque no se consideran parte del canon o bien porque no están en consonancia con la iglesia o el estado o carecen de consideración por aquellos expertos que tienen autoridad sobre los textos.

En la presente investigación hemos recopilado también un material impreso que evidencia una valiosa tradición editorial de la comunidad de Sumapaz, en esta recopilación tenemos calendarios, periódicos, revistas, libros y cartillas que evidencian una historia de lectura y escritura que en nada tiene que ver con esa concepción deficitaria que cataloga a esta comunidad en términos de ignorancia e incompetitividad. Algunos de estos textos, llamados por Chartier, de buhonería, son un buen ejemplo de literatura popular la cual como menciona Chartier expresa directa y adecuadamente, la "mentalidad" o la "visión del mundo" de los lectores "populares" en el cual se reflejan modelos de comportamiento o de normas imitables que escapan la mentalidad preexistente de aquellos lectores que se reconocen en los textos propuestos por las instituciones.

Así mismo, hemos indagado en diferentes docente cuáles son los materiales de lectura que usan en sus prácticas de lectura lo cual es importante pues nos indica claramente aquellos saberes docentes y estrategias que se ponen en juego y que son diseñados para mejorar los procesos de lectura en el aula.

### **5.3 Las maneras de leer**

Rockwell (2005) resalta la necesidad de buscar evidencia acerca de las maneras de leer que caracterizan las diferentes épocas y contextos, pues estos elementos del contexto condicionan y orientan las maneras de leer. Elementos tales como el espacio, la luz, el mobiliario y los útiles influyen en estas maneras.

En la reconstrucción de las prácticas de lectura, es pertinente, de igual manera, considerar las personas que se encuentran presentes: aquellas que están autorizadas para leer, aquellas que se disponen a escuchar o responder a la lectura, o aquellas que desempeñan el papel de descifrar o comentar los textos. Otro aspecto mencionado por Rockwell (2005) es

el de distinguir lo individual de lo colectivo en el acto de leer puesto que existen maneras de leer privadas y silenciosas, mientras otras son públicas y orales. En el contexto de la escuela las maneras de leer pueden variar de diversas formas; los modos en que el maestro trabaja un texto en la clase pueden ser diversos; por ejemplo, la manera de narrar un cuento, las preguntas de comprensión y el uso que hace de ellas, e incluso los intentos por conectar la lectura con las experiencias diarias de los estudiantes. Rockwell (2005) aconseja explorar las diferencias que se presentan entre el protocolo ideal de lectura y las múltiples formas de leer que se adoptan en la clase. Cada manera de leer puede conducir a un uso diferente de un mismo material impreso, e incluso reflejan creencias y tradiciones arraigadas en cada contexto.

Al indagar sobre las maneras de leer en Sumapaz es curioso encontrar que muchas de estas se realizaban comúnmente de manera oral y colectiva; por ejemplo, el señor Luis Palacios de 78 años y habitante de la vereda Betania comenta que los libros que normalmente leía, que eran las sagradas escrituras y el catecismo del padre Gaspar Astete, se realizaba de esta manera descrita.

Es importante conocer la modalidad concreta del acto de lectura y no concebirla como algo universal, pues tal como indica Chartier, la lectura siempre es una práctica encamada en gestos, espacios, costumbres. Así pues, en las maneras de leer deben revisarse diferentes contrastes como por ejemplo las capacidades de lectura, ya que las maneras de leer no son las mismas en analfabetos o grupos con gran concentración de analfabetismo como las zonas rurales y los alfabetos. Según Chartier todos aquellos que pueden leer los textos no los leen de la misma manera y hay una gran diferencia entre los letrados virtuosos y los lectores menos hábiles, obligados a oralizar lo que leen para poder comprenderlo como el caso de las personas campesinas las cuales se sienten más cómodos con ciertas formas textuales o tipográficas (Chartier, 1992. P. 109).

Hemos visto, por ejemplo, que algunos estudiantes de la escuela campesina de Sumapaz disfrutan y comprenden mejor los textos cuando se leen oralmente, cuando les ponemos entonación y determinada cadencia y modulación a la voz. Así mismo, Yamile Mora, una mujer nacida en el territorio y promotora de lectura, nos comenta que el 14 de noviembre de 2016 visitó a una familia en la vereda Las Ánimas donde encontró a una niña

llamada Haidy a quien le gusta traer los libros de la escuela y leérselos a su abuelo quien no sabe leer.

Por otra parte, Chartier menciona algunas normas de lectura que definen, para cada comunidad de lectores, los usos del libro, algunas formas de leer y los procedimientos de interpretación. Así mismo, se destacan las expectativas e intereses contradictorios que proyectan los distintos grupos de lectores en la práctica de la lectura. Por ejemplo, la investigación de CERLALC, 2016, que mencionamos en el estado de la cuestión, mostró que en Sumapaz la empatía por la lectura es fuerte cuando esta se relaciona con la vida cotidiana, con los saberes y con la oralidad misma en el territorio, de igual modo ocurre con los chicos, quienes sienten más atracción por unas lecturas más que por otras, especialmente cuando estas se relacionan con su propio contexto. En síntesis, hay algunas determinaciones que reglamentan las prácticas de lectura, estas dependen de las formas en que los textos pueden ser leídos, lo cual puede hacerse de distintas maneras, en especial por aquellos lectores como los lectores campesinos que no disponen de las mismas herramientas o que no tienen la misma relación con lo escrito.

Para citar un caso, el 20 de octubre de 2022 en la vereda de Betania me encontré con el señor Jaime Palacios quien venía de sembrar papa, tuvimos una conversación acerca de la lectura, me dijo que, aunque él leía de manera individual y silenciosa, él prefería que le leyeran los textos porque de algún modo así los interpretaba mejor. Don Jaime quien tiene varios hijos que han estudiado en la escuela de Adelina, me contó que lee lo que le va llegando a las manos, que normalmente lee los libros que traen sus hijos de la escuela, aunque los de su preferencia son los textos políticos. Don Jaime es un líder de la vereda Betania, siempre toma la palabra para hablar en todas las reuniones que se le convoca, y en sus intervenciones muestra un manejo claro del idioma y una fluidez y vocabulario suficiente para hacerse entender.

Ahora bien, en cuanto a las maneras de leer que se desarrollan en la escuela lo cual desarrollaremos más adelante, veremos las disposiciones y los empleos de todos los materiales de lectura que usan los docentes, las impresiones, imágenes, volantes, carteles, textos en PDF, así como las maneras no sólo de leerlos sino de evaluar o comprobar su

comprensión, todo esto nos sirve para describir el cotidiano escolar y destacar aquellas prácticas que escapan a las prescripciones del saber pedagógico.

## **5.4 Creencias sobre la lectura**

Según Rockwell (2005), las creencias u opiniones que se han tenido en cada época y contexto con respecto a la lectura han orientado los estudios acerca del valor que se tiene de ella y de la letra impresa y ha moldeado, incluso, el mismo acto de leer. En el contexto y ámbito escolar estas creencias han ido cambiando, reflejando concepciones pedagógicas y epistemológicas difundidas en el dominio educativo; señala Rockwell (2005) que creencias acerca de cómo se aprende a leer y cómo se evalúa la capacidad lectora son importantes ya que reflejan historias culturales que forman tradiciones distintas (p. 17). Así pues, hemos indagado acerca de las creencias sobre la lectura y el valor con respecto a ella que tienen tanto estudiantes como docentes, e incluso padres de familia con el fin de reconstruir un concepto no desde una perspectiva universitaria, como una categoría ya constituida por especialistas sino para conocer otras concepciones situadas en este caso en la población rural de Sumapaz; así mismo, es importante reconstruir estas concepciones para determinar cómo se han construido esas negativizaciones que han definido a los campesinos en términos deficitarios.

Por ejemplo, dice el estudio de CERLAC, 2016, citado anteriormente, que la escuela ha difundido una creencia tan fuerte de lo que se considera leer que muchos campesinos no se autoperciben como lectores, debido precisamente a que no se corresponde con la valoración de lectura dada por el sistema escolar, con lo que la escuela considera ser lector y mucho menos con los géneros que se prescriben desde allí. Así pues, el estudio mencionado reveló que un 52% no se consideró lector a pesar de que leían algún tipo de material.

Por su parte, los docentes tienen creencias diferentes de lo que es leer, la mayoría como veremos más adelante, creen que leer un texto es decodificarlo y que esto tiene que ver con desarrollar la capacidad interpretativa, inferencial, argumentativa, así como la conciencia fonológica y gramatical. Otros no saben exactamente qué es leer y entonces lo asocian

prácticamente con todo. Para algunos profesores es comprender el significado de un texto, y para otros leer es una disposición corporal, en especial de los sentidos y el deseo de disponerse al pensamiento, a relacionar, innovar y crear con los elementos presentes en los contextos próximos, lejanos y fantásticos, por diferentes medios y signos. No vamos a criticar una u otra creencia, simplemente las citamos para identificar en ellas tradiciones, historias y relaciones con las prácticas de lectura y quizá para ver su coincidencia con las concepciones deficitarias que se han propagado en las zonas rurales.

## **5.5 El texto impreso y la oralidad**

Explica Rockwell (2005) que, por siglos, el acto de leer implicaba el uso de la voz, y sólo con el tiempo se difundió la práctica de leer “en silencio”; por esta razón es necesario atender a las marcas de la lengua oral que aparecen en el texto mismo. Hay materiales escritos como la poesía y otros textos dialogados que dependen de relaciones orales estructurantes que facilitan la apropiación, pero desafortunadamente lo escrito muchas veces debe ser interpretado en un contexto distinto al de su producción.

Al respecto De Certeau (2000) confirma esa idea de una producción de la sociedad por medio de un sistema "escriturario"; para De Certeau el público se ve moldeado por lo escrito y en tal sentido se vuelve parecido a lo que recibe, se forma a semejanza del texto que se le impone. Señala de Certeau que una literatura difiere de otra no tanto por el texto sino por “la forma en que se le lee”, y así un sistema de signos verbales o icónicos son un conjunto de formas que esperan sus sentidos del lector; así pues, si el libro es una construcción del lector”, entonces se debe considerar la operación de este último como una producción propia del "lector".

Para De Certeau (2000) el lector no pretende el sitio del autor, sólo inventa en los textos algo distinto de lo que era su "intención". El lector separa los textos de su origen, combina sus fragmentos y “crea algo que desconoce en ese espacio que organiza su capacidad de permitir una pluralidad indefinida de significaciones” (p.182). Podríamos decir entonces que no existe un único sentido en un texto; además, resalta De Certeau que esa actividad

lectora de establecer sentidos únicos está reservada al crítico literario, y se suele considerar un privilegio reservado a una categoría de intelectuales.

Así mismo, señala De Certeau (2000) que hay que distinguir en la lectura, "el acto léxico" y "el acto escritural"; estudios citados por De Certeau pertenecientes a la psicolingüística de la comprensión, muestran que el niño escolarizado aprende a leer paralelamente a su aprendizaje del desciframiento y "no" gracias a ese aprendizaje; es decir, que leer el sentido en un texto y descifrar sus letras corresponden a actividades diferentes, aunque las dos se crucen, al respecto complementa De Certeau:

Una memoria cultural adquirida mediante el oído, por medio de la tradición oral, permite y enriquece poco a poco las estrategias de investigación semántica cuyo desciframiento de un escrito afina, precisa o corrige las previsiones. Desde la del niño hasta la del científico, la lectura está dispuesta y es posible gracias a la comunicación oral, "autoridad" innumerable que los textos casi nunca citan (De Certeau, 2000, p. 181).

Vemos pues que en comunidades orales como la de Sumapaz, la tradición oral es sumamente importante en el desciframiento textual, ya que la lectura como afirma De Certeau (2000) es posible gracias a la comunicación oral; sin embargo, se continúa subordinando la práctica de la lectura bajo el imperio de la escritura, lo cual se debe al funcionamiento social y técnico de la cultura contemporánea la cual ha determinado que leer es recibir un texto del prójimo sin marcar su sitio, sin rehacerlo (De Certeau, 2000, p. 181).

En concordancia con De Certeau, Bourdieu y Passeron (2010) aseguran que las lecturas son siempre plurales y que de diversas maneras construyen los diferentes sentidos de los textos, incluso el sentido mismo que pretenden que se les atribuya. Según Bourdieu y Passeron se deben tener en cuenta todas las modalidades de la lectura, así como toda diferenciación, desde lo más físico hasta su trabajo intelectual, pues esto puede constituir un instrumento de discriminación entre los lectores (Bourdieu y Passeron, 2010, p. 262).

Ahora bien, con respecto a la relación entre oralidad y apropiación de los medios escritos por parte de los grupos campesinos, Ginzburg [1976] (1999), por medio de una investigación de carácter histórico nos brinda unos conceptos claros.

Ginzburg [1976] (1999) relata por medio de una recolección y análisis de documentos la historia de un molinero llamado Menocchio en la que se evidencia no sólo esa mala conciencia del colonialismo y de la opresión de clase sino el papel de las llamadas clases subalternas o cultura popular con respecto a la apropiación de los textos y la circularidad entre ambos niveles de cultura, la popular y la dominante; Ginzburg muestra claramente que además de una cultura producida por las clases populares hay una cultura impuesta a las clases populares no sólo mediante los textos escritos, su materialidad, sino a través de la imposición de determinadas maneras de interpretarlos.

Ginzburg resalta que aún hoy día la cultura de las clases subalternas es una cultura oral en su mayor parte, y que las ideas y creencias de los individuos, aunque vivan aisladamente tienen mucha relevancia en su manera de interpretar textos escritos; incluso, asegura Ginzburg que en algunos estudios biográficos se ha demostrado que a partir de un individuo pueden escrutarse las características de todo un estrato social en un determinado período histórico (Ginzburg, 1999, p.18). Por esta razón las referencias de Menocchio a sus lecturas brindan un ejemplo “flagrante” de la relación que tienen los campesinos con el texto y su diferencia con un lector considerado culto o como se diría hoy en día, competente; por esta razón es necesario confrontar los libros con la tradición oral en la que se han criado los individuos como es el caso de los niños campesinos de Sumapaz.

En el caso de Menocchio, el estudio de Ginzburg ha revelado aspectos interesantes a tener en cuenta; por ejemplo, hay elementos del contexto temporal que son parecidos e incluso podríamos decir que se mantienen hoy en día: la rigidez jerárquica, el adoctrinamiento de las masas, la opresión general y el intento por erradicar la cultura popular y marginar a las minorías. En los litigios, resalta Ginzburg, se usaba el latín, lo cual como manifiesta Menocchio era un desacato a los pobres pues no entendían lo que decían y en consecuencia eran fácilmente aplastados. Hoy en día, aunque no existe el latín se manejan otros medios o sistemas para de la misma manera aplastar, disminuir, reducir a los grupos minoritarios, entre estos se encuentra, el texto impreso y los modos de leer como lo demuestra Ginzburg.

Ahora bien, ¿cómo era la relación de Menocchio con los textos escritos? los documentos revelan que el encuentro de la página impresa con la cultura oral de la que él era

depositario lo condujeron a leer e interpretar los textos de una manera particular, incluso dice Ginzburg, de una manera unilateral y arbitraria en relación con las ideas, creencias y convicciones que estaban en Menocchio sólidamente establecidas, evidentemente algunos textos populares eran más conocidos para él que los textos canónicos.

Señala Ginzburg que el borbotón de preguntas que él hacía a los libros superaba la página impresa; Menocchio, el campesino, leía las palabras, a veces deformándolas, aislándolas, comparando pasajes distintos, haciendo brotar de ellos impresionantes analogías.

Ginzburg menciona que al contrastar los textos y las reacciones e interpretaciones de Menocchio se manifiesta una clave de lectura particular que Ginzburg resalta de la siguiente manera:

“Menocchio trituraba y reelaboraba sus lecturas al margen de cualquier modelo preestablecido... el choque entre página impresa y cultura oral formaba en la cabeza de Menocchio una mezcla explosiva” (Ginzburg [1976] 1999 p. 90).

De igual manera, en la interpretación de los textos el alumno lee haciendo analogías con su realidad tal como las hacía Menocchio quien en su idea de cosmos reunía lo leído con sus creencias y con elementos de su realidad inmediata, por ejemplo, comparaba al mundo con el queso, y a los gusanos que salen de él con ángeles y con otros seres. En las lecturas que hacía Menocchio se evidenciaba una influencia importante de su cultura oral, la cual se manifestaba en sus discursos; en palabras de Ginzburg:

“Vemos aflorar en los discursos de Menocchio, como de una grieta en el terreno, un estrato cultural profundo tan insólito que resulta casi incomprensible...no se trata únicamente de una reacción filtrada a través de la página escrita, sino de un remanente irreductible de cultura oral” (Ginzburg [1976] 1999, p. 98).

Evidentemente cada persona, cada estudiante se acerca a un texto con un cúmulo de experiencias particulares y culturales de donde surgen, al contacto con la página impresa, la



cual no podemos desacreditar, interpretaciones singulares; en el caso de Menocchio, esos retazos, esas frases arrancadas de los libros le ayudaron para expresar la visión del mundo que tenía dentro de sí; en esos libros encontró ideas para enriquecer y defender las propias. De este modo se puede comprender que el sentido de leer un texto no es encontrar en él un único significado, aquel que fue escondido por algún autor, o aquel que una comunidad dominante pretende que sea leído por su privilegiada comunidad. Para una comunidad campesina como la de Sumapaz la lectura puede significar la unión de dos lenguajes; el propio, de la cultura oral que es casi una prolongación del cuerpo como resalta Ginzburg, gesticulado, murmurado, y aquel otro que carece de entonación, que se presenta cristalizado sobre el papel, como es el de la cultura escrita.

Ginzburg [1976] 1999, señala que la hegemonía de la cultura escrita sobre la cultura oral fue fundamentalmente una victoria de la abstracción sobre el empirismo y que la conexión que liga al poder con la escritura radica especialmente en ese afán o en esa posibilidad de emancipación de las situaciones particulares. Esto explica en gran manera esa necesidad de establecer y fundar interpretaciones universales y de imponerlas por medio de exámenes en donde una única respuesta e interpretación es la que vale; como resalta Ginzburg, la escritura, y la capacidad de apoderarse de la cultura escrita y transmitirla, son fuentes de poder, y eso lo sabía también Menocchio. También sorprende que Menocchio en su defensa contra el santo oficio, quien lo acusaba de hereje por no interpretar las escrituras como ellos lo habían estipulado, hacía retórica sin saberlo, filosofaba sin saber que eso era lo que habían bautizado como filosofía, debatía sin saber que estaba usando tales o cuales categorías o procedimientos argumentativos.

Pensando en el caso de Menocchio cuenta Yamile Mora, una mujer oriunda del territorio de Sumapaz y promotora de lectura durante varios años, que, en una ocasión, más exactamente el 9 de noviembre de 2016 se fue a la vereda de la ánimas en el corregimiento de Nazareth a hablar con Don Fidel, un veterano abuelo que siempre asume una posición ante varios temas de la vida, incluyendo la misma educación. Dice Yamile que Don Fidel aprendió a leer solo ya que él no fue a la escuela y que él lee a diario el semanario voz (Ver anexo 10.14.6.).

Gracias a ese semanario, Don Fidel conoce los pormenores de la actualidad tanto nacional como internacional, e incluso dice Yamile, hace reflexiones de la talla de un catedrático y además escribe poemas y coplas.

## **5.6 Protocolo, apropiación y práctica real de la lectura**

La materialidad, las maneras de leer, las creencias y las prácticas orales que envuelven al texto permiten transitar desde el protocolo hacia la práctica real de la lectura. Los protocolos son las acciones que se supone, debe llevar el docente en clase para trabajar la lectura. Hay protocolos implícitos de clase que demandan lecturas individuales, pero hay textos en los cuales se encuentran ciertas marcas de oralidad, que a la vez indican un estilo particular de leer el texto en voz alta; así mismo, requieren de la deliberación grupal de los niños, juntar sus observaciones y dialogar con el maestro para sacar una conclusión. Hay textos que requieren de protocolos y maneras especiales de lectura, un contexto social para introducir su lectura en los niños. Según Rockwell (2005), hay prácticas que alejan a los niños de la lectura. Las maneras de leer en el aula no siempre propician la inclusión del niño lector en el mundo de la escritura. Algunas prácticas acentúan la distancia entre lo escrito y la propia experiencia del alumno, ciertas prácticas logran acostumbrarlos a no leer, e incluso a no buscar el sentido de lo que leen. Rockwell (2005) señala que la presión hacia la individualización del acto de leer ha socavado los necesarios apoyos sociales de cualquier proceso de aprendizaje real y ha ahondado la competencia excluyente.

Al respecto Bourdieu y Passeron (2010) resaltan que hay una necesidad de lectura que la escuela destruye para crear otra; esa necesidad de lectura como simple necesidad de información que busca al libro como depositario de secretos, secretos mágicos, climáticos, como guía de vida, en la cual se le puede encontrar incluso, el arte de vivir.

Por otra parte, explica Cuesta que existen "protocolos" de lectura que orientan a los maestros y a los niños en sus maneras de vincularse con los textos que se suministran al interior de la escuela; en primer lugar, en un sentido material, por ejemplo, cómo se debe manejar este material, cómo se debe recorrer, en qué momentos escritos o dibujos se debe

detener la atención, etc. En segundo lugar, Cuesta destaca un sentido simbólico, allí se preguntan aspectos como qué debe ser leído, qué sentidos debo otorgarle a lo que es leído, (Cuesta 2066, p. 65).

Según Cuesta, estas características materiales y simbólicas de los modos de leer muestran cómo los alumnos y maestros ejercen una "apropiación" de la cultura escrita que se manifiesta en los textos escolares; apropiación, que como señala Cuesta puede responder a esos protocolos de lectura que el docente desarrolla en el aula:

“Esta apropiación de la cultura escrita puede responder a esos protocolos de lectura, a aquello que históricamente se comparte que debe ser "practicado", hecho, con un libro, tanto en sentido material como simbólico, o de manera simultánea -cosa que ocurre la mayoría de las veces-. Así, se produce una lógica selectiva en la que cada lector jerarquizará ciertos significados y no otros según lo que crea tenga crédito o no” (Cuesta, 2006, p. 65).

Ahora bien, el término de apropiación tomado de Rockwell es muy importante ya que es en estos protocolos de lectura donde se juega en gran parte esa apropiación, es decir, ese acto selectivo en el cual cada niño campesino, en su papel de lector jerarquiza ciertos significados y no otros, acto crucial en el cual los protocolos llevados a cabo en la escuela tienen gran relevancia. En este sentido, Cuesta nos previene de hacer lecturas unidimensionales puesto que en realidad hay una multiplicidad de maneras de leer los textos que subvierte la aparente uniformidad de sus contenidos y de sus formas tal como lo afirma Chartier citado por Cuesta (2066, p. 66).

El papel de estudiar la lectura desde la perspectiva etnográfica es en este punto de gran interés, especialmente en el campo de los significados culturales o saberes y conocimientos culturales que permiten definir la cultura como aquellos significados socialmente compartidos y que presentan una continuidad histórica o que pueden volver a significarse tal como ocurre en Sumapaz donde existen determinados saberes que se han transmitido de una generación a otra y que hemos intentado revelar mediante un trabajo etnográfico. Quizá las negativizaciones mencionadas anteriormente y que se han lanzado sobre poblaciones como las campesinas han nacido de esa concepción que, como explica

Clifford Geertz, citado por Cuesta (p, 66) concibe la cultura como una ciencia experimental gobernada por leyes y no una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Cuesta explica, siguiendo a Geertz que ha habido una naturalización de las concepciones sobre la comprensión lectora en la escuela las cuales vienen a ser una especie de tramas de significación que hemos venido tejiendo y que tienen una historicidad. Cuesta agrega además que estas concepciones son significados culturales en torno a la lectura que trascienden el ámbito escolar pues forman parte de esa urdimbre que es la cultura. Como un ejemplo, Cuesta cita el debate en torno a las dificultades que tienen los alumnos para ingresar a la universidad y que recoge la opinión generalizada de varios sectores los cuales comparten el significado de que la lectura es básicamente "comprensión de textos", y en este sentido una dificultad como es la de no poder ingresar a la universidad se explica tal como ocurre en el caso colombiano y específicamente en Sumapaz sintetizada en la fórmula "no saben comprender lo que leen" tal como lo ilustra Cuesta (2006, p.67).

En la presente investigación nos hemos detenido a preguntar sobre los protocolos de lectura que llevan los docentes en el aula con el fin de conocer cómo se produce esa inclusión de los estudiantes con los diferentes materiales escritos y rescatar sobre todo aquellas prácticas propias de la experiencia y del saber docente que escasamente son documentadas pero que inciden de manera importante en los procesos de lectura. De igual manera, mediante un trabajo etnográfico nos hemos centrado en esas condiciones culturales de los modos de leer, no sólo escolares sino sociales en las que se pueden identificar esos significados culturales y significaciones que se han tejido en Sumapaz a través de los últimos tiempos.

## **5.7 Sentido formativo y lógica instrumental de la lectura, la lectura como competencia**

Según Fonseca de Carvalho (2020), la situación educacional existente está marcada por la lógica instrumental, en la cual el “sentido formativo” de los contenidos teóricos cede paso a la difusión de saberes supuestamente dotados de una finalidad práctica. Fonseca señala que la lógica instrumental, de donde deriva la noción de “finalidad”, es típica de un ámbito

de la existencia humana: la fabricación de objetos. Por ejemplo, señala Fonseca, fabricamos una mesa no por cualquier valor intrínseco que podamos atribuir a la propia actividad o a su proceso, sino por su “finalidad práctica”. Es decir, por ser esta un “medio” conveniente o necesario para un “fin” que le es exterior: tener un lugar para comer, para apoyar una computadora, etc. Por otro lado, ese “fin” para el cual esta es un “medio” será, también, un “medio” para otro “fin”. Así, fabricamos la mesa para apoyar una computadora que, a su vez, es un “medio” para escribir un artículo u obtener informaciones que, a su vez, se tornan un “medio” para otro “fin” en una cadena infinita y, por sí misma, carente de “sentido” o “significado”.

Esta lógica instrumental que marca la producción de objetos de la que habla Fonseca de Carvalho se ha aplicado al ámbito de las relaciones entre los hombres e incluso a la educación, poniendo en detrimento el sentido formativo, según el cual una experiencia es formativa no por lo que permite fabricar como fruto de su aprendizaje, sino por el hecho de operar, en tanto transformación, en aquellos que la atraviesan (p.108).

Por otro lado, Estanislao Zuleta (1995) argumenta que la escuela continúa con la repetición de saberes que otros pensaron; el docente es sólo un policía de la cultura, que “dicta” lo que le ponen a enseñar (Zuleta p. 62); según este autor, la escuela debería transformar desde el aula un aparato educativo que sólo busca la producción de mano de obra calificada, para Zuleta se sigue recurriendo al mecanismo de la nota, de la competencia o de la promoción, pero el verdadero aprendizaje no se ve motivado por el deseo de saber algo que se me ha convertido en algo que necesito, algo que me inquieta, la solución de un enigma, un problema o un interrogante que me desafía a buscar, no; sino por la nota, pasar el año, cumplir con los trabajos, ganarle a fulanito o simplemente porque de la casa me mandan al colegio.

¿Pero de donde viene esta lógica instrumental? ¿Esta insistencia por la productividad que se ha instalado en los colegios y que hoy se ha consolidado en el famoso modelo por competencias que rige la educación Latinoamericana y en especial la colombiana?

Esta lógica instrumental que domina la educación y que hoy se ha consolidado con el llamado modelo por competencias, es la continuación de un proyecto aún vigente en América Latina, el proyecto modernista, en el cual, además, se evidencia una gran relación con el

capitalismo, tal como ha sido demostrado por Grosfoguel (2018) y que en el campo de la educación se manifiesta en el lenguaje, claramente, de carácter económico en términos de productividad, eficiencia, calidad y estandarización.

Arteaga Ramírez (2014) señala que los sistemas educativos de nuestros países tienen como objetivo el reproducir el orden social vigente e instrumentalizar al hombre unidimensional en la perspectiva utilitarista del crecimiento económico. Para Arteaga Ramírez (2014) es desde el Estado donde se legitiman intereses particulares como si fueran intereses generales y las políticas públicas traducen, por lo general, la supremacía de esas concepciones de vida, económicas, sociales, educativas, culturales e ideológicas, de espaldas a la diversidad cultural, que con criterios homogeneizadores diseñan y con medianía implementan, promoviendo, particularmente, una educación para el desarrollo del mercado y el desarrollo económico (p.179). En este sentido, Arteaga Ramírez (2014) señala que los gobiernos y sus élites dirigentes ha minimizado las humanidades, el arte y la reflexión filosófica, en favor del desarrollo tecnológico, y las ciencias empíricas y formales, como si estas fueran contrarias de las humanidades; desconociendo sus profundas raíces ontológicas, epistemológicas y axiológicas para la formación integral de una persona (Arteaga Ramírez, 2014, p. 180).

Pero ¿cómo ha afectado esta lógica instrumental la práctica de la lectura?

Según Castro-Gómez (2000) la modernidad es una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas en ese ideal de someter la vida entera al control absoluto del hombre, bajo la guía segura del conocimiento (Castro-Gómez, 2000. P. 145). Para Castro-Gómez la modernidad como proyecto se ha consolidado como la instancia central por medio de la cual se coordinan los mecanismos de control sobre el mundo natural y social, definiendo, así mismo, las políticas de gobierno para consolidar la normatividad legitimada por el conocimiento con el fin de configurar lo que Castro-Gómez llama “La invención del otro”, en palabras de Castro-Gómez:

“La invención del otro es el fenómeno de crear perfiles de subjetividad estatalmente coordinados. El modo en que un cierto grupo de personas se representa mentalmente a otras y los

dispositivos de saber/poder a partir de los cuales esas representaciones son *construidas*” (Castro-Gómez 2000, p. 148).

Esta invención del otro, donde unas personas se representan a otras, está pues acompañada y garantizada por las políticas y las instituciones estatales; además, como señala Castro Gómez, vienen definidas por el imperativo jurídico de la “modernización”, definida por Castro- Gómez como la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio de la colectividad a través del trabajo en el afán de ajustar la vida de los hombres al aparato de producción (p. 48).

Castro - Gómez (2000) señala además que esa subjetividad construida por la modernidad ha descansado, principalmente en la letra, a través de prácticas disciplinarias como las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua; a los cuales se suman los diccionarios (Calero Vaquera, 2010) y los libros de texto (Zárate, 2019). Con respecto a las constituciones, advierte Castro Gómez, que si estas han definido formalmente un tipo deseable de subjetividad moderna, es “la pedagogía” el gran artífice de su materialización; es la escuela la que se ha convertido en un espacio, que Castro Gómez (2000) llama de “internamiento” donde se forma ese tipo de sujeto que los “ideales regulativos” reclaman en cada constitución (p. 149). Ahora bien, en ese proceso de internamiento la práctica de la lectura juega un papel importante.

Perla (2020) ha investigado acerca de las concepciones de lectura que se vehiculizan en la política curricular de la región en las últimas décadas; él destaca que las prácticas de lectura al contrario de favorecer la inclusión social, lo que ha intentado es una normalización de los sujetos como parte de políticas asociadas a la utilizabilidad en función de los requerimientos del mercado de trabajo. Según Perla en relación con la enseñanza del “idioma nativo”, se planteó dentro del conjunto de acuerdos por parte de funcionarios de gobierno y especialistas en educación en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que la intencionalidad y el acento de la mencionada asignatura se centraría en las llamadas “capacidades comunicativas”, enfoque que atravesaría las políticas educativas para el área de lengua desde los años ochenta en adelante en la región.

Dentro de estos acuerdos se establecería la lectura como competencia, como requerimiento para formar sujetos “aptos” para el mercado de trabajo; a su vez la psicolingüística y la psicología cognitiva se establecieron como los parámetros desde los cuales se viene concibiendo la lectura y la escritura, Perla (2020, p. 403).

Ser un lector competente significa leer según unos propósitos de lectura, responder a las exigencias que plantean los textos, reconocer o atribuirles coherencia, detectar los procedimientos de conexión y de adecuación a un contexto comunicativo específico. En esta concepción de lector competente, Perla (2020) señala dos cosas: la primera es que en ella se pone de relieve una intencionalidad universal de lectura, así como operaciones o procesos cognitivos que son necesarias y casi obligatorias en el acto de leer, dando cuenta de una mirada abstracta, universal e ideal de “lector”. En segundo lugar, Perla resalta la insistencia en las características de los lectores que debían formarse, mediante una serie de distinciones ontológicas “inteligentes, críticos, autónomos, etc., los cuales se articulan con un tipo de eslogan educacional el cual es eficaz para desarrollar una doctrina normalizadora en torno a la práctica de lectura. Con respecto a la caracterización de lector competente, Cuesta (2019) indica que en esta caracterización del sujeto que lee no tienen lugar atributos de sujeto sociales, culturales, históricos, étnicos, territoriales y de género.

Por su parte, el estudio de la cultura en la escuela de Frankfurt y en especial en Adorno (2004), brinda una serie de ideas importantes para analizar las subjetividades que son constituidas dentro y fuera de la escuela, ese afán de unificación, de homogeneización, la supresión de lo diferente. Según Adorno (2004), el afán de la razón administradora es organizar todo, darle utilidad, universalizar, integrar, uniformizar; y esto es precisamente lo que se refleja en las escuelas. Por ello la necesidad del “momento crítico” como bien lo enunciaba Adorno, de un momento y de una actitud crítica en especial de los maestros, quienes con su acción e indiferencia han legitimado y reforzado desigualdades sociales. La teoría crítica señala la necesidad de desarrollar una sensibilidad y una actitud crítica hacia aspectos importantes de la cultura, especialmente en aquellas comunidades y grupos minoritarios que de una u otra manera no han sido reconocidos, con el fin de que afirmen sus propias historias, reivindiquen sus saberes, sus conocimientos, y, críticamente, puedan reconstruir y dignificar su cultura. Así pues, es necesario lograr que los estudiantes afronten conscientemente lo que están haciendo de ellos, que entiendan cómo los han incorporado a



la sociedad no sólo ideológica sino materialmente y estén en la capacidad de afirmar o rechazar lo que de su historia han construido, y finalmente tengan una existencia más autónoma y de alguna manera auto dirigida, pues como dice Giroux (1992, p. 63) “los seres humanos no sólo hacen historia sino también la determinan”.

Por otro lado, Horkheimer (1947) en *Eclipse of reason*, más conocido como *Crítica de la razón instrumental* nos habla de la definición de razón que fue introduciéndose en el pensamiento occidental, designada como razón subjetiva, una razón que tiene que ver con la adecuación de modos de procedimiento a fines, y por supuesto con la utilidad. Ahora bien, esta sutil definición constituye como lo afirma Horkheimer, un síntoma de profundos cambios, en palabras de Horkheimer:

“Por más ingenua o superficial que pueda parecer esta definición de la razón, ella constituye un importante síntoma de un cambio de profundos alcances en el modo de concebir, que se produjo en el pensamiento occidental a lo largo de los últimos siglos” (Horkheimer, 1947, p. 15).

Tan profundos son estos cambios y sus alcances que esta definición de racionalidad ha llegado a impactar varios frentes de nuestra realidad actual, y uno de ellos es la educación, en la cual el modelo por competencias refleja un gran ejemplo de este tipo de razón donde la utilidad y los fines son lo importante, donde la educación se rige por la eficacia de unos procedimientos.

Según Horkheimer antes dominó una visión de razón diametralmente opuesta, la razón era una fuerza contenida tanto en la conciencia individual como en el mundo objetivo, en palabras de Horkheimer (1947) “El grado de racionalidad de la vida de un hombre podía determinarse conforme a su armonía con esa totalidad “(p.15). Igualmente, tal concepto de razón no excluía a la razón subjetiva, sino que la consideraba parte de una racionalidad que lo abarcaba todo y de la que se deducían criterios aplicables a una totalidad. Era un modo de pensar que conciliaba el orden objetivo de lo racional con la existencia humana, incluyendo el interés y la autoconservación, así como la idea de un bien supremo. Tales metas supremas se han borrado, el modelo por competencias fomenta la competencia entre unos y otros, saber quién es el más competente para tal o cual tarea.

Para Horkheimer (1947), esa idea subjetiva de razón fue la que produjo una crisis al perder la facultad de concebir en general una razón objetiva siendo combatida, incluso, como si fuera una ilusión, a tal medida que abarcó el contenido objetivo de todo concepto y terminó por formalizarse, pues como dice Horkheimer (1947), al subjetivarse, la razón también se formaliza.

Ahora bien, según Horkheimer (1947), la formalización de la razón tiene grandes consecuencias tanto teóricas como prácticas, e incluso, recalca el autor: “Si la concepción subjetivista es fundada y válida, entonces el pensar no sirve para determinar si algún objetivo es de por sí deseable” (p.10). Tal es la dimensión de esta formalización que todo puede llegar a depender de otros factores, menos de la razón: los ideales, los criterios de nuestros actos y convicciones, hasta los principios que conducen la ética y la política. Sócrates murió luchando contra la razón subjetiva, él tenía claro que la razón debía determinar las convicciones y regular las relaciones entre todos, entre los hombres y entre estos y la naturaleza.

El interés egoísta, señala Horkheimer (1947), forjó un imperialismo intelectual, núcleo central de la ideología oficial del liberalismo.

Lo particular ocupa el sitio de lo general, la razón abandona su autonomía y se convierte en instrumento y su valor operativo es el criterio exclusivo, el dominio sobre los hombres y la naturaleza. Hasta el lenguaje mismo se tiene ahora por una cosa, todo es reducido a un instrumento en ese gigantesco aparato de producción de la sociedad moderna; al respecto dice Horkheimer:

“Toda frase que no constituye el equivalente de una operación dentro de ese aparato, se presenta ante el profano tan desprovista de significado como efectivamente debe serlo de acuerdo con los semánticos contemporáneos... la significación aparece desplazada por la función o el efecto que tienen en el mundo las cosas y los sucesos. Las palabras, en la medida en que no se utilizan de un modo evidente con el fin de valorar probabilidades técnicamente relevantes o al servicio de otros fines prácticos, entre los que debe incluirse hasta el recreo, corren el peligro de hacerse sospechosas de ser pura cháchara, pues la verdad no es un fin en sí misma” (Horkheimer, 1947, p.16).

En esta cita podemos leer como en el modelo de educación por competencias el cual está al servicio de fines prácticos, el lenguaje utilizado deja ver esa semántica del mercado y la producción, la significación ha sido desplazada por la función y el efecto, y no se puede pensar la educación y la pedagogía fuera de esas categorías y de esa terminología técnica que no es más que la fachada de una ideología, la ideología de la lógica instrumental.

Al respecto asevera Gimeno Sacristán (2008), que todo esto de las competencias no es más que un nuevo lenguaje, una jerga, una técnica convertida en una ideología que fácilmente echa raíces en terrenos baldíos, y en el cual parece existir un interés más económico que educativo.

¿Técnica? ¿Ideología? ¿Pero al servicio de quién, o de quiénes? Habermas (1986) citando a Max Weber, en su texto *Ciencia y Técnica como Ideología*, nos dice que esa racionalidad formal es propia de la acción racional del empresario capitalista, tras de la cual se suele imponer una determinada forma de oculto e irreconocible dominio político, dominio que además se ha institucionalizado. El concepto de razón técnica es quizá el mismo de ideología, dice Marcuse, en Habermas (1986), “un proyecto histórico-social; en el cual se proyecta lo que una sociedad y los intereses en ella dominantes tienen el propósito de hacer con los hombres y con las cosas” (p. 55).

Sin duda, tras este modelo pedagógico por competencias, ya institucionalizado, por cierto, y que ha permeado la política curricular, se esconde un proyecto histórico, social, económico y un oculto dominio político. Esa dominación, señala, Habermas (1986) citando a Marcuse, “se perpetúa y amplía no sólo por medio de la tecnología, sino como tecnología; y esta proporciona la gran legitimación a un poder político expansivo que engulle todos los ámbitos de la cultura” (p. 58). Pues bien, siguiendo a Marcuse podemos decir que la educación como un ámbito importante de la cultura no ha escapado a ese dominio técnico que, como ideología, la está engullendo y además la ha subsumido en un aparato técnico de producción, donde no sólo se pierde la autonomía y la capacidad de decisión sobre la propia vida, como enuncia Habermas (p. 58), sino donde términos como eficacia, eficiencia, estándares, competencia, calidad, entre otros, son los que la gobiernan.

Según Habermas (1986) una relación política se troca en una relación de producción para legitimarse, así el sistema de dominio se justifica apelando a las relaciones legítimas de

producción mediante un proceso de adaptación a las nuevas exigencias de racionalidad, creando así, una infraestructura de una sociedad coaccionada a la modernización, la cual se apodera de todos los ámbitos de la vida, entre ellas, la escuela; imponiendo lo mismo, tanto en la ciudad como en el campo, una urbanización de la forma de vida, enseñando al individuo la actitud que comporta la acción racional con respecto a fines ( Habermas 1986, p.78).

Por otra parte, nociones como las de justicia, igualdad, felicidad, se han convertido en metas o fines, logros o desempeños; y tal como denunciaba Horkheimer, no hay ninguna instancia racional autorizada a otorgarles un valor y a vincularlas con una realidad objetiva.

Para Horkheimer (1947), en la razón instrumental una actividad es racional únicamente cuando sirve a otra finalidad, la actividad no es más que una herramienta, pues sólo cobra sentido mediante su vinculación con otros fines (p.22). En este sentido podríamos decir que se está perdiendo o reemplazando la importancia que tiene el sentido de esa actividad por sí misma, por la utilidad que pueda tener, por el fin o utilidad que se pueda derivar de ella; en consecuencia, el sentido formativo de leer un libro, hacer un dibujo, escribir una poesía, quedarían desplazados por el interés de la lógica instrumental, como bien pasa en el modelo educativo donde se lee para cumplir con una serie de fines inacabables, para realizar un análisis literario, para pasar un examen, eso a su vez para aprobar, y así una sucesión de fines; retomando al pedagogo y filósofo Fonseca de Carvalho:

“Es preocupante la adopción de una concepción curricular marcadamente instrumental en la cual el *sentido formativo* de los contenidos teóricos cede paso a la difusión de saberes supuestamente dotados de una *finalidad práctica* y que se asumen disponibles para una aplicación inmediata a los desafíos cotidianos de la educación” (Fonseca de Carvalho, 2020, p.107).

En este sentido, podemos concluir, parafraseando a Fonseca (2020) que hay acciones y experiencias humanas a las cuales no se les aplica la pregunta acerca de la finalidad, pues no tienen ni se proponen necesariamente algún fin exterior a la actividad misma o alguna utilidad inmediata, sin embargo, eso no significa que no estén dotadas de sentido. El placer de leer un poema, de ver una película, son experiencias que pueden tener un gran “sentido formativo” para quien las vive, a pesar de su aparente inaplicabilidad práctica en un presente

inmediato, pues, insistimos “las experiencias son formativas no por lo que permiten fabricar como fruto de su aprendizaje, sino como resalta Fonseca “por el hecho de operar, en tanto transformaciones, en aquellos que las atraviesan” (Fonseca 2020, p. 108).

Así pues, todo intento de reducción de cualquier forma de conocimiento a la noción de una competencia la cual debe ser ejecutada en un contexto práctico, no es más que el triunfo de esa lógica instrumental, de esa razón instrumental que convierte a los seres humanos en engranajes, en objetos susceptibles de ser reemplazados indiferentemente dentro de un proceso técnico donde la singularidad es lo menos importante.

## **5.8 Los mitos del modelo por competencias**

El mito es ya ilustración; la ilustración recae en mitología, es una de las tesis centrales de Horkheimer y Adorno (1994) en *Dialéctica de la ilustración*, y es que precisamente esa es una de las enfermedades de la razón, querer dominarlo todo, disolver los mitos y en ese proceso de ilustración el conocimiento se torna en poder, “la ilustración se relaciona con las cosas como el dictador con los hombres” (Horkheimer y Adorno, 1994, p.64), no soporta lo diferente y desconocido; es así como en la educación se revelan ciertos postulados que se han convertido en “mitos”, así como ciertas teorías que han sido adoptadas sin tener mucha oposición crítica, tal es el caso del modelo por competencias alrededor del cual se ha diseñado en Colombia la mayoría de los proyectos educativos.

Ahora bien, vale la pena mencionar tres postulados que según Moreno y Soto (2005) se han instaurado durante la modernidad como “mitos”, los cuales han sido acogidos por el modelo por competencias y hacen parte del trabajo pedagógico; estos mitos, curiosamente, se corresponden con ese ideal que han tenido los administradores poderosos de la cultura, de generalizar, homogenizar y negar cualquier individualización. El primero de ellos es que todos los alumnos tienen las mismas capacidades; el segundo, que todos tienen las mismas necesidades de aprendizaje, y el tercero que todos aprenden al mismo ritmo; es por esto, entre otras razones, por lo que la escuela cada vez se parece más a un lugar de trabajo y a una fábrica. Se han estandarizado los tiempos, el trabajo es el mismo para todos y se pretende

que todos aprendan lo mismo indistintamente de sus capacidades. La escuela de la modernidad trabaja con “mitos falsos” pues todos los alumnos aprenden diferente, a ritmos distintos; así mismo, sus necesidades varían de uno a otro. Entonces ¿por qué pretende estandarizarse la enseñanza? es claro, la escuela ha sido subsumida por la lógica de la producción industrial y capitalista; hay una administración de la cultura que ha llegado a dominarlo todo, ha creado mitos en todos los terrenos y ha hecho de ellos el faro que guía muchos barcos.

Ahora bien, hablando de mitos vale la pena resaltar una relación que se ha creado con respecto a la llamada racionalidad, el pensamiento mitológico y la construcción del fracaso escolar. Dubin (2022, p. 204) analiza en su trabajo todo el dispositivo categorial que se ha creado de parte de algunos especialistas quienes desde perspectivas eurocéntricas y civilizatorias negativizan las creencias de los alumnos de clases populares lo cual ocurre aún más con los niños de las zonas rurales como la de Sumapaz en donde se cree todavía en brujas, espantos y otros seres; además se tienen una serie de creencias acerca de la agricultura y el campo en general que muchas veces son desvirtuadas y vistas como mitos sin fundamento.

Según Dubin se ha creado una concepción evolutiva y civilizatoria que relaciona estos elementos mágicos de los niños o de las gentes de estas zonas rurales con estadios del desarrollo individual y del desarrollo civilizatorio relacionando o caracterizando estas inclinaciones de los campesinos como propias de pueblos primitivos, rudos, e incluso bárbaros en contraste con la sociedad moderna, caracterizada como desarrollada y superior y en general, como nuevo paradigma de vida cotidiana.

Ahora bien, Horkheimer y Adorno dirían que todo este conjunto de teorías del desarrollo, todas estas concepciones racionalistas y científicas que intentan superar el pensamiento mítico y que han sido grandes constructoras de la noción de fracaso, no es más que una enfermedad de la razón de querer dominarlo todo y en ese intento se ha convertido en un mito más alrededor del cual se mueve un sistema educativo con sus falsas creencias, sus documentos y sus especialistas quienes alejados de la realidad cotidiana han creado un dispositivo para inventar fracasados y exitosos, esa es la dialéctica de la ilustración de la que habla Horkheimer y Adorno, una dialéctica que al no soportar lo diferente y lo desconocido

quiere dominarlo todo y normalizarlo todo, aunque al final termine siendo una falsa ilustración que como bien lo explica Horkheimer y Adorno, recae en mitología.

## **5.9 Práctica de la lectura y teoría crítica**

A partir de la teoría crítica ha surgido un tipo de alfabetización que se ha dado a llamar alfabetización crítica emancipadora, la cual recoge los ideales de la teoría crítica; en primer lugar, es una alfabetización que como decía Horkheimer (2003) promueve un pensamiento crítico en el cual se hace un desenmascaramiento de los conceptos y de esas supuestas relaciones armónicas que hay entre ellos (Horkheimer, 2003). Se hace énfasis en cómo trabaja la cultura dominante para legitimar modos de producción y relación social. Se da privilegio a la cultura y literaturas propias; no se toman los textos como dotados de un solo sentido, sino como resultado de un tiempo, de un contexto, con una ideología subyacente a un tiempo y a una historia; no se repiten o enseñan conceptos fosilizados, sino que se los desenmascara y reelabora; en fin, se despoja el proceso de lectura y escritura de toda técnica mecánica alienante.

Ahora bien, a partir de la teoría crítica se ha logrado establecer cuál es la alfabetización que ha dominado en las escuelas, y no es más que la alfabetización desde la ideología instrumental; según Giroux (1992), esta se relaciona con la cultura del positivismo, la eficiencia, algunos principios de predicción, control y dominio técnico. En esta clase de alfabetización el estudiante se toma como si fuera un material en bruto y la escuela una fábrica. El aprendizaje se asume como un subconjunto de principios de la psicología conductual donde se enfatiza la transmisión de información. La lectura y escritura son reducidas al aprendizaje de habilidades, al dominio de estructuras gramaticales, al énfasis en la forma, y al seguimiento de reglas. La comprensión se reduce a detectar una información en un texto y en general se debe asumir el aprendizaje de un contenido considerado apropiado para el ciudadano bien educado, los clásicos y los grandes libros de la civilización occidental. Así mismo, la enseñanza se centra en los procesos rudimentarios de la lectura: habilidades de vocabulario, identificación de palabras, procedimientos memorísticos, repetitivos; completar frases y contestar preguntas más para ver si se hizo determinado trabajo que para

invitar a la reflexión y al pensamiento crítico o creativo. En este tipo de alfabetización la relación entre la ideología instrumental y las necesidades del estado se vuelven más evidentes, en especial en el concepto de alfabetización funcional, la cual se define dentro de las necesidades financieras y económicas de una sociedad y que reduce la alfabetización a necesidades instrumentales con el fin de lograr trabajadores más productivos. En este enfoque se elimina al estudiante de cualquier participación activa en la construcción de conocimiento o en la repartición de poder (cero democracia), de igual manera el sujeto de la alfabetización es reificado.

## **5.10 Lectura y pruebas estandarizadas**

Las pruebas estandarizadas están condicionando y determinando la manera de enfocar las prácticas de lectura al interior del aula, las cuales se han transformado para rendir cuenta a las distintas entidades gubernamentales y obtener buenos resultados en estos exámenes. Como señalamos anteriormente, varias investigaciones evidencian que las prácticas de lectura están enfocadas al seguimiento de tácticas de lectura, a desarrollar habilidades de desciframiento, a desarrollar actividades de tipo ortográfico y sintáctico, y en general a leer para contestar preguntas.

Por otra parte, por medio de este tipo de pruebas se ha privilegiado un tipo de saber y de leer así como un tipo especial de texto, lo cual permite consolidar unas relaciones de dominio que olvida a ciertos grupos como son los estudiantes campesinos quienes tienen un capital cultural particular, pero que es considerado inferior en relación con el conocimiento y los valores dominantes.

Los exámenes no sólo fortalecen la idea individual de lectura en el sentido de competencia como afirma Rockwell (2001) sino que la concepción de la lectura como competencia, basada en la concepción psicolingüística fundamentalmente (Cuesta, 2019; Perla, 2020), está ligada a un tipo de evaluación y comprensión; afirma Perla (2020) retomando a Goodman (2002, p 12 -16) que la evaluación de la comprensión lectora se plantea a partir del cruce entre dos elementos: “el grado de complejidad del material impreso



y el nivel de habilidad lectora del sujeto” donde el proceso de la lectura implica el desarrollo y la puesta en práctica de “estrategias” orientadas a obtener el significado del texto (p.405). En este sentido la concepción de lectura como competencia tiene, además, una función normalizadora, la cual está ligada con asumir determinadas conductas o comportamientos orientados a que el lector competente pueda “participar” activamente en la sociedad; es decir, que sea un buen consumidor de textos instrumentales propios del mercado de trabajo en la era mediática y tecnológica como es leer un contrato, una boleta, un precio, etc., (Cuesta, 2019).

Así mismo, Díaz-Barriga (1995) menciona que los exámenes masivos han servido especialmente como medios para ingreso y egreso a las instituciones y para establecer un “ranking” dentro del sistema educativo y entre los sistemas educativos (p. 11) ; y en esta vía, se podría también mencionar un tercer uso de las pruebas estandarizadas y es como medio o elemento de rotulación “deficitaria” como ha ocurrido en Colombia, donde se puede leer en varios informes acerca de los bajos niveles de algunas localidades y las supuestas necesidades de mejoramiento que hay que aplicar, vale la pena destacar que la lectura crítica es una de las más bajas según estos informes.

## **5.11 Concepción deficitaria de la lectura**

Concebimos como deficitario a esa idea de “retraso cultural” a la que se asocia a determinados grupos minoritarios, con respecto a los cuales se ha ido construyendo, lo que podríamos definir, una negación o negativización (Dubin, 2019).

Para Sawaya (2008), una de las principales investigadoras sobre este tema, la concepción deficitaria de la lectura se presenta especialmente mediante las actuales reformas curriculares en las cuales se desconocen los conocimientos, necesidades, condiciones de vida, realidad, experiencias, y contexto socio-histórico de los estudiantes, esperando que todos sigan o recorran el mismo camino, de la misma forma y al mismo tiempo, sin tomar en cuenta tampoco las características individuales y el desarrollo individual en el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura. Sawaya (2008) resalta que la concepción deficitaria

se apoya en gran manera en el modelo explicativo constructivista mediante el cual las supuestas falencias y déficits en lectura de los estudiantes se argumentan por la falta de capacidades lingüísticas y cognitivas de los niños de los medios populares.

Sawaya (2008), resalta que se ha privilegiado un cierto discurso escolar conformado por grupos autorizados de lingüistas, pedagogos y gramáticos con respecto a lo que se considera una correcta apropiación de la lectura y una relación legítima con el texto escrito, desconociendo otros ángulos sobre la relación entre los sujetos lectores y los textos escritos; los cuales tampoco han sido tenidos en cuenta por las políticas de alfabetización. Por supuesto estos discursos privilegiados son los que han creado concepciones deficitarias en los sectores populares donde la apropiación de la lectura ha tenido otras posibilidades y se ha manifestado de otras distintas maneras como lo hemos evidenciado con anterioridad a través de la concepción social e histórica de la lectura donde la apropiación tiene lugar también de manera efectiva.

## **5.12 Lectura y literatura**

Hay varias concepciones en lo que se refiere a la relación entre comprensión de lectura y literatura. Cuesta (2019) menciona que hay una creencia con bastante vigencia aún, que afirma que hay un sentido en los textos literarios, cuyo valor y medida depende de las lecturas de los alumnos; según Cuesta (2019) dicha postura encuentra justificación en la tradición estructuralista escolar y en las perspectivas textualistas cognitivistas de los años noventa en conjunción con la perspectiva psicogenética, que como corrientes didácticas han tenido una gran influencia en la enseñanza de la literatura durante las últimas décadas.

Otra concepción muy arraigada y con gran fuerza es la señalada por la perspectiva sociocultural, la cual, aunque ha postulado la multiplicidad de sentidos de los textos literarios, siguiendo la teoría de la lectura de Roland Barthes; no reconoce la especificidad de esos distintos sentidos que se ponen en juego en la clase, en su mayoría ligados a los consumos culturales de los alumnos (Cuesta, 2019, p. 277).

La creencia más generalizada es la que afirma que el sentido se encuentra en los textos y que es uno, según Cuesta esta creencia puede haberse materializado en la idea de que el

texto literario es un documento de época, que posee un sentido dado por sus mecanismos constitutivos o que sostiene una literalidad dada por sus formatos textuales, o que es el válido para garantizar la formación de los lectores como construcción de sus subjetividades, lo cual, como afirma Cuesta (2019, p. 227) sostiene la continuidad de una concepción basada en la univocidad del sentido en los textos, desligándose de las categorías de lector y lectura y reificando la acción de leer por medio de sus abstracciones.

Ahora bien, en la concepción que aquí sostenemos, la clase de literatura se corresponde con una noción de lectura como práctica social y cultural, como negociación de significados entretejidos con las diferentes situaciones sociales e históricas de los individuos en la interacción social que se da en el aula dada entre el texto, el docente y los alumnos, donde ninguna de las partes impone sus significaciones por sobre las otras (Cuesta 2019). También defendemos otro concepto sobre la enseñanza de la literatura que reconozca la variabilidad de los modos de realización de la literatura ampliando la posibilidad del canon literario y la selección de los textos de manera que deje de ser propiedad exclusiva de críticos y especialistas.

Así mismo, abogamos por una enseñanza de la literatura que deje de “otear el mundo desde las carabelas de Cristóbal Colón”, como bien lo definió Dubin (2014), es decir, una enseñanza literaria descolonizada que no privilegie unos autores o géneros en detrimento de otros. De igual manera, consideramos una relectura del fenómeno literario que acentúe la tradición oral, el mito y su reapropiación, los sociolectos populares, otras formas narrativas y otros códigos de lectura.

Frente a esa concepción de una única manera de concebir los textos literarios Cuesta (2019, p.281) argumenta, siguiendo a Fittipaldi (2006) que los chicos leen lo literario desde sus propias "claves" ya sea desde la televisión, los videojuegos o la internet, “plataformas desde las cuales, los estudiantes construyen sus saberes acerca del mundo (además de la familia y la escuela) y desde las que leen y con las que relacionan lo literario” (Fittipaldi 2006, p. 29)

Esto demuestra que los niños y las niñas leen lo literario desde miradas que enfatizan sus propios intereses, sus propias búsquedas y vivencias, sus anhelos particulares, desde

puntos de vista que van en dirección a sus angustias y desafíos, y en la inquietud por solucionarlos.

### **5.13 Saber pedagógico y saber docente**

Es importante definir la diferencia entre saber pedagógico y saber docente no sólo porque muchas veces se les confunde o incluso se consideran lo mismo, sino porque su conceptualización ha sido importante para la presente investigación ya que uno de nuestros objetivos es observar y describir la diferencia entre estas dos clases de saberes al interior de la escuela campesina de Sumapaz, el saber pedagógico que constituye aquello que se conoce como lo documentado, y el saber docente, al cual relacionamos con lo no documentado.

Concebimos el saber pedagógico como aquel saber contenido en la pedagogía como disciplina académica, el que tradicionalmente se ha transmitido como un discurso prescriptivo y que como ilustra Rockwell (2009) tiene distintas fuentes, tanto filosóficas y experienciales, como discusiones políticas e ideológicas, así como también contribuciones diversas de la psicología y de las ciencias sociales, incluyendo reflexiones de los grandes educadores, complementa Rockwell:

“Históricamente las funciones del saber pedagógico han sido definir los fines de la educación y dar respuesta práctica a los problemas de enseñanza, recomendar qué hacer para mejorar la calidad de la educación, diseñar la estructura ideal de contenidos y métodos o bien evaluar prácticas y resultados...la pedagogía o el saber pedagógico se expresa en documentos, en libros, en espacios académicos e institucionales no necesariamente vinculados a la docencia” (Rockwell, 2009, p.27).

Así mismo, ese saber pedagógico también se encuentra en el espacio del aula, en la formación docente, tanto en los programas y libros de texto, como en la reflexión y el discurso del maestro, incluyendo esas nociones que tienen los padres y estudiantes sobre lo que es o debe ser el trabajo escolar (Rockwell, 2009).

Evidentemente hay un espacio donde se interponen o entrecruzan el saber pedagógico y el saber docente, y es importante distinguir uno del otro, lo cual ha sido una de nuestras tareas.

Ahora bien, siguiendo a Rockwell (2009) el saber docente corresponde a la práctica de la enseñanza, pero incluye los conocimientos del maestro o los que requieren del trabajo del maestro, se definen como aquellos saberes que de alguna manera o en ocasiones subvierten o distorsionan las funciones formales de la educación, pero que a su vez enriquecen de manera significativa la enseñanza.

Este es un conocimiento local que como afirma Rockwell (2009) “se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir” (p.28).

Como dijimos anteriormente a diferencia del saber pedagógico, el saber docente rara vez se documenta y por lo tanto el trabajo etnográfico ofrece una manera de hacerlo visible y audible; por eso es importante indagar y recuperar las reflexiones sobre su quehacer diario, recoger sus saberes y sus concepciones y conocer, de igual manera, la relación entre estos dos tipos de conocimiento y cómo se entrecruzan estos saberes con los saberes de otros actores educativos, pues como confirma Rockwell (2009) son aspectos que no se encuentran registrados o codificados en la pedagogía.

En consonancia con Rockwell, Andrea Alliaud y Lea Vezub (2012) mencionan que en la enseñanza existen unos saberes del oficio o prácticos los cuales resultan del trabajo y de la experiencia y tienen una importancia decisiva frente a esos conocimientos formalizados, teorizados y transmitidos durante la preparación inicial de los docentes.

Frente a algunas dificultades que se presentan en las aulas, frente a los vacíos y a los saberes prescriptos, y frente a la omnipresencia de las tecnologías de la comunicación e información, los docentes afrontan situaciones complejas e inciertas, más allá del nivel educativo y el tipo de escuela en que trabajen. Para estas autoras enseñar es más la construcción de una experiencia que el cumplimiento de un rol establecido; hoy más que nunca es necesario que los profesores puedan crear, probar, experimentar e innovar, “construir su experiencia” mientras enseñan. Lo que los profesores saben a nivel declarativo no se transforma ni se refleja automáticamente en su acción, en sus prácticas de enseñanza.

Según Alliaud y Vezub el saber hacer es mucho más que aplicar una técnica, poner en práctica unas orientaciones pedagógicas o aplicar un conocimiento especializado; es poder solucionar problemas, descubrir nuevos territorios, revisar los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones. Esto implica comprometerse con lo que se hace, y, fundamentalmente, ser capaz de conjugar el pensamiento con la acción.

El trabajo de Alliaud y Vezub estudia los saberes tal como estos son movilizados y construidos en situaciones de trabajo. Para ello, afirman las autoras, es necesario desarrollar procesos de indagación y sistematización que recuperen y pongan en tensión los saberes de los profesores, sus perspectivas, con las elaboradas por los expertos (Alliaud y Vezub 2012, p. 931).

Alliaud y Vezub (2012) señalan que dentro de las condiciones más significativas para realizar una mejor enseñanza los maestros destacan en primer lugar al estudiante y el conocimiento de su contexto; Según Alliaud y Vezub esta prioridad es constante, a pesar de que los maestros consideren poco valorado su trabajo y se desempeñen en condiciones laborales adversas tal como ocurre en el caso de Sumapaz donde a pesar de que los docentes tienen que sacrificar incluso a sus propias familias y poner muchas veces de sus propios recursos, son caracterizados de tradicionalistas y además culpados por el fracaso escolar.

Al respecto Mercado y Espinoza (2022) quienes se han dedicado a investigar ampliamente los saberes docentes, explican que conocer a los estudiantes y sus contextos de vida es un aspecto clave en los saberes de los maestros teniendo en cuenta su preocupación por que todos aquellos contenidos disciplinares tengan sentido y les sean comprensibles de alguna manera para ellos.

Según Mercado y Espinoza, los docentes, basados en ese conocimiento, crean, inventan, proponen modos de intervención específicos y particulares con el fin de que los alumnos relacionen sus intereses, saberes, necesidades, experiencias de vida y conocimientos previos con los contenidos curriculares. Y esas acciones docentes, resaltan Mercado y Espinoza, se presentan aun en las más precarias condiciones, tal como ocurre en las escuelas multigrado de zonas rurales remotas como las de Sumapaz.

Mercado y Espinoza reconocen la enseñanza como un trabajo específico que demanda de los maestros producir y utilizar saberes particulares para conseguir que los alumnos aprendan. Así mismo, los relatos sobre los saberes docentes no deberían considerarse como descripciones de una entidad estática e inmutable sino de muchas realidades en constante transformación, teniendo en cuenta que los saberes docentes están situados, es decir que están relacionados con los contextos sociales, culturales e institucionales en los cuales laboran.

De igual manera, los saberes docentes no son reductibles o equiparables a esos conocimientos disciplinarios que son generalmente transmitidos durante la formación, así como tampoco lo son los contenidos o enfoques pedagógicos curriculares los cuales no son suficientes, tal como lo explica Mercado y Espinoza, para garantizar una enseñanza óptima. En consecuencia, los docentes, ya sea dentro de su deber como docentes, de su interés o de su vocación, se ven en la necesidad de recurrir a los variados conocimientos y saberes que tienen a su disposición, “conocimientos y saberes que se amalgaman en formas heterogéneas y móviles según las imprevisibles y cambiantes necesidades de cada situación de enseñanza y de sus estudiantes con el fin de “hacer el conocimiento de la materia enseñable, comprensible y atractivo para sus alumnos” (Mercado y Espinoza, 2022, p. 189).

Así pues, los docentes tienen que realizar diferentes y singulares acciones para familiarizar a los estudiantes con los distintos contenidos, para dar a entender mejor algunos conceptos, para complementar mejor la comprensión o la interpretación de un texto, para hacer comprensible algún proceso abstracto, e incluso para hacer más atractivo y cercano algún suceso; en todos estos casos, se hace necesario el uso de relatos alternados, preguntas, diálogos, ejemplos, analogías, comparaciones e incluso escenificaciones, tratando en todo momento de vincular los procesos analizados con el mundo que los estudiantes conocen (Mercado y Espinoza 2022, p. 190).

En el trabajo etnográfico que hemos realizado en la escuela de Sumapaz con los docentes rurales, el cual desarrollaremos a profundidad más adelante, hemos podido encontrar valiosísimas experiencias, saberes y acciones que ellos llevan a cabo en su labor de enseñar, tenemos como ejemplo a la docente de Ciencias Naturales Nancy Bonilla, quien implementó en sus clases una manera de ver y leer los espacios y el mundo desde otra

perspectiva, en especial de aquello que se conoce como “malezas<sup>13</sup>” con el fin de reactivar la sorpresa y la curiosidad desde lo cotidiano, a esta manera de leer la profesora Nancy la llamó eco-alfabetización.

Así mismo, tenemos el ejemplo de profesoras como Luz Dary Moreno y Edna Acuña quienes crearon, entre otros proyectos, el laboratorio del agua, y el proyecto Montañas de saberes y Saberes de montañas, con el fin de destacar los saberes locales y ancestrales. Las profesoras no enseñan los contenidos como normalmente se hace, sino que invitan a los estudiantes a indagar de los mismos campesinos y abuelos. Incluso estos mismos abuelos eran invitados a la escuela para que los estudiantes les enseñaran alguna cosa en la que se sentían seguros de enseñar, como el uso de un computador.

Otro ejemplo que vale la pena destacar es el de mi propia labor como profesor de Lengua castellana en la cual me he visto en la necesidad de poner en práctica algunos saberes particulares como es el del teatro, en particular los títeres, con el fin de acercar a los chicos a algunos textos literarios o hacer re-interpretaciones de estos. Más adelante profundizaremos en estos saberes docentes que se han puesto en juego en la escuela de Sumapaz y que refutan esas concepciones deficitarias que los definen de tradicionalistas y culpables del fracaso escolar.

---

<sup>13</sup> En Colombia se conoce como “malezas” a plantas que en general se consideran malas, que no sirven o que no tienen utilidad. La profesora Nancy les enseña a los estudiantes a leer estas plantas desde otra perspectiva, incluso incluye varias de estas plantas en recetas que cocina y consume juntos con sus estudiantes.



## **6 METODOLOGÍA**

En este capítulo se describe y fundamenta la metodología utilizada en el trabajo de investigación. En primer lugar, señalamos los objetivos de investigación los cuales justifican la elección del diseño metodológico el cual describimos seguidamente; en segundo lugar, presentamos una contextualización del territorio y de la escuela donde se realizó la investigación; y, en tercer lugar, los instrumentos de recolección, así como los procedimientos para su registro.

### **6.1 Objetivos de la investigación**

#### **Objetivo General**

Determinar la relación que existe entre la educación documentada (políticas curriculares Distritales y Nacionales, y algunas teorías dominantes sobre la enseñanza de la lectura); y la educación no documentada (saber docente, cotidiano escolar, historia y relación de la comunidad con los objetos escritos) con respecto a las prácticas y concepciones de la lectura con el fin de comprender dinámicas, dificultades, aciertos y las causas del supuesto fracaso en lectura que existe en los niños de la región de Sumapaz.

#### **Objetivos específicos**

1. Analizar críticamente documentos de la política curricular en lo referente la concepción de la lectura.
2. Caracterizar las concepciones de lectura en los docentes con respecto a la lectura y su enseñanza.
3. Especificar las particularidades del cotidiano escolar de la escuela de Sumapaz en torno a la lectura.

4. Conocer la trayectoria, memoria y tradición de la comunidad de Sumapaz con respecto a prácticas culturales en relación con la lectura.
5. Determinar qué y cómo leen los alumnos de la comunidad campesina en las que se desarrolla el trabajo de enseñar cotidiano.
6. Describir cuáles son los significados que asignan al leer los niños y jóvenes de la región campesina de Sumapaz y qué conocimientos locales y del propio territorio aparecen movilizados en esas prácticas de lectura, tales como saberes ancestrales, creencias y representaciones.

## **6.2 Diseño de la investigación**

Para alcanzar los objetivos propuestos, el presente estudio se ha centrado en el paradigma cualitativo puesto que busca comprender un contexto particular en el que los participantes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones desarrollando explicaciones causales, es decir, analizando cómo determinados sucesos influyen sobre otros, comprendiendo estos procesos causales de forma, local, contextual, situada, Maxwell (1996); en este sentido, se ha elegido una investigación cualitativa con el fin de comprender las relaciones que existen entre las políticas curriculares de la lectura, su práctica de enseñanza y las lecturas reales de los estudiantes en el cotidiano escolar.

Vasilachis (2006) resalta que la investigación cualitativa apela a este tipo de indagación puesto que se interesa por la vida de las personas, sus perspectivas subjetivas, sus historias, comportamientos y experiencias, interacciones, acciones y sentidos; y los interpreta de forma situada tratando de comprender y explicar dichos contextos recurriendo a la causalidad local.

Así mismo, desde el punto de vista ontológico, epistemológico, axiológico y metodológico la presente investigación se orienta desde el paradigma cualitativo, Sautu et. Al (2005). Ontológicamente la realidad es considerada subjetiva y múltiple; epistemológicamente hay una inmersión en el contexto, una interacción con aquello que se investiga; axiológicamente se asumen determinados valores que hacen parte del proceso de

conocimiento y reflexión; y desde el punto de vista metodológico se utilizan procedimientos para construir la evidencia empírica tales como la flexibilización, la interactividad, la observación y el análisis en profundidad. (Sautu et al, 2005, p. 40).

### **6.2.1 La etnografía de la educación**

Para Rockwell, (1996, 2009) la etnografía es entendida como una metodología que caracteriza a ciertas investigaciones; en las cuales, aunque se admiten una diversidad de recursos técnicos y analíticos, no pueden prescindir de ciertas condiciones básicas como son “la experiencia prolongada del etnógrafo en un determinado territorio, así como la interacción con sus habitantes. De igual manera, en la investigación etnográfica, se produce, como resultado de un trabajo analítico, y ojalá reflexivo, un documento descriptivo que como dice Rockwell, “ayude a transformar y precisar, la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad” (Rockwell 2009, p 25).

Según Rockwell (2009), la etnografía puede aportar a una discusión mediante las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos.

El trabajo etnográfico ha sido importante para el presente trabajo ya que como indica Rockwell puede empezar a aclarar las relaciones entre los dos conocimientos nombrados anteriormente como el saber docente y el saber pedagógico, y a la vez, puede iluminar otros puntos donde se entrecruzan los saberes de alumnos, docentes, padres de familia y otros actores en los ámbitos educativos. De igual manera, la contribución que la etnografía puede hacer a la práctica educativa se encuentra en la perspectiva desde la cual se interpreta lo que ocurre en las escuelas, en las maneras de comprender la transformación. Sobre todo, puede mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas. En pocas palabras, la etnografía puede ser útil para orientar procesos de transformación si logra identificar aquellos espacios y momentos en que ciertas acciones

educativas pueden tener el desenlace deseado; en consecuencia, el conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de las contradicciones de la práctica docente podría orientar los cambios necesarios.

Por medio de la etnografía recuperamos las voces de los docentes abordando especialmente aquello con lo cual los actores referencian su propia experiencia, sobre todo las prácticas de enseñanza que se dan al interior de la escuela porque como afirma Cuesta (2019, p.181) de esa manera se pueden destacar esos saberes de los cuales se apropian los maestros en su trabajo diario. Así pues, a partir de los alcances de la etnografía, particularmente en la investigación educativa abordamos la cotidianidad escolar de la escuela campesina de Sumapaz. De este modo siguiendo a Rockwell (2009), situamos el análisis de las prácticas de enseñanza en la definición de lo no documentado, haciendo descripción de esas prácticas situadas en el contexto de la escuela y que pocas veces dejan huellas. Según Rockwell el trabajo en el aula deja pocos trazos escritos ya que todo, libros de texto, manuales pedagógicos, orientaciones, estándares, etc., son elaborados desde afuera y comúnmente desde un imaginario pedagógico lleno de buenos deseos acerca de cómo podrían ser las clases. Paradójicamente, en las aulas se privilegia la escritura, pero no queda un registro de lo que ocurren en ellas pues es una práctica esencialmente oral; así pues, en nuestro trabajo etnográfico hemos tratado de recuperar la voz de los docentes, de saber cuáles son los proyectos que llevan a cabo dentro del aula y cómo son sus relaciones con lo que hemos llamado “lo documentado”; es decir con ese saber pedagógico elaborado desde afuera. En este sentido hemos ido en la búsqueda de las huellas de esas prácticas educativas ocultas y que han dejado de ser descritas y tenidas en cuenta pues, como afirma Cuesta (2019), han sufrido procesos de normalización y naturalización (p.189). De igual manera este trabajo etnográfico nos ha permitido hacer un contraste con los textos y documentos curriculares oficiales analizados en este trabajo, con el fin de hallar distancias entre la norma y la práctica, es decir, el grado de acercamiento que existe en la escuela entre lo dicho y lo hecho. De tal manera hemos indagado acerca de la incidencia que tienen los lineamientos curriculares en la práctica, sobre la manera de usar los libros de texto, sobre esas prácticas particulares que desarrollan los maestros en el aula, así como las concepciones o teorías de lectura que manejan con el fin de saber qué tanto se alejan o se acercan a la norma y poder entender estas relaciones no con el afán de producir una alternativa pedagógica pues como resalta Rockwell

la etnografía no produce por sí misma una alternativa pedagógica, pero sí puede ofrecer bases teóricas y metodológicas para la comprensión de un mundo social como es la realidad educativa (Rockwell, 2009, p. 26).

### **6.2.2 Análisis de documentos**

Otro método que hemos implementado junto al trabajo etnográfico es un trabajo con documentos. El documento es todo aquello que tiene significado, sean escritos como relatos, actas, apuntes, etc., o simbólicos como videos y audios (Erlandson et. Al, 1993).

Desde el año 2010 he sido docente en distintas escuelas rurales de Sumapaz; dicha experiencia nos ha ofrecido la posibilidad de acceder a los textos escritos por los alumnos, de intercambiar diálogos con los docentes, de recopilar información sobre el contexto de la localidad, y recopilar distinto tipo de información y documentos que serán entendidos como un tipo de trabajo etnográfico en el marco educativo (Rockwell, 2009).

Todo este material recopilado ha estado sujeto a su revisión crítica para el desarrollo de la actual investigación. Como dijimos anteriormente el tema de la investigación se construyó en un contrapunto entre un análisis de las políticas educativas y curriculares acerca de la lectura y las lecturas efectivas de los alumnos que relevamos en el cotidiano escolar. En este contexto, nos hemos detenido en analizar una serie de documentos públicos desarrollados en los últimos años, y dependientes del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que establecen una serie de orientaciones para evaluar la lectura y, a su vez, la definen en relación con nociones relativas a las pedagogías de las competencias (Díaz Barriga, 2006, 2011). A señalar: 1) los “Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana”, en particular interés, en los momentos y áreas de los mismos donde se detienen a tratar el tema de la lectura; 2) los “Estándares Básicos de Competencias: “Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden”; 3) los “Derechos Básicos de Aprendizaje”; 4) Las Orientaciones Pedagógicas de Lenguaje; y 5) las “Matrices de Referencia”, expedidas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, entidad adscrita al MEN) mediante el cual se establecen las competencias de lectura que deben tener los estudiantes, y son evaluadas en las Pruebas Saber. Estos documentos vienen siendo conocidos como “referentes de calidad”, pues han sido diseñados

especialmente para prescribir u orientar los modos en que se deben establecer y evaluar las prácticas de lectura en la escuela con el fin alcanzar lo que se ha denominado calidad educativa.

Estos documentos hacen parte de lo que Rockwell (2009) ha llamado “lo documentado” y que en esta investigación analizamos en contraste con el saber y el trabajo docente, al cual denominamos “lo no documentado”. Esto se hace con el fin de ver cómo se concibe la lectura desde las políticas curriculares y cómo se entienden, se interpretan o se aplican estas concepciones en la escuela, hasta donde trascienden y describirlas, en contraste, con aquellos saberes y prácticas originales de los maestros y que no sólo escaparían a estas prescripciones, sino que estarían generando transformaciones y nuevas posibilidades de enfocar la lectura en el cotidiano escolar.

Por otra parte, hemos recopilado y analizado producciones de los estudiantes, en su mayoría escrita, como evidencia de prácticas reales de lectura, así como de la existencia de modos propios de comprender e interpretar el mundo por parte de los niños de esta comunidad campesina.

De igual modo, hemos hecho una recopilación y análisis de material escrito y que circula en la comunidad campesina de Sumapaz como revistas, periódicos, cartillas, boletines, folletines, pasquines, libros, etc.; con el fin de demostrar que esta comunidad no sólo tiene una tradición editorial e incluso literaria, sino que no es una “tabula rasa” a la que hay que culturizar debido a un supuesto déficit que, en virtud de unas políticas, hay que compensar (Dubin, 2022).

Así pues, nuestro estudio aborda una revisión y una descripción crítica de algunas políticas educativas manifestadas en determinados documentos oficiales que hacen referencia a la lectura, haciendo un contraste de estas políticas con el trabajo docente, la producción de lectura de sus estudiantes y la producción editorial de su comunidad.

En resumen, la descripción etnográfica complementada con una documentación ha sido necesaria para dar cuenta de las posibles apropiaciones que tienen los estudiantes de la lengua escrita.

### **6.2.3 Entrevistas**

Realizamos entrevistas semiestructuradas y en profundidad a diferentes docentes que desarrollan prácticas de lectura dentro del aula. Inicialmente se les preguntó algunos datos, como antigüedad en la institución, materias a su cargo, si pertenecían o no a la comunidad o venían de la ciudad, etc. Posteriormente se les preguntó acerca de sus prácticas de enseñanza de la lectura, comprensión textual, relación con las políticas curriculares, trabajo docente, materiales de lectura, evaluación, y concepciones sobre la lectura.

Así mismo, hemos realizado entrevistas antropológicas, las cuales siguiendo a Guber (2008, 2006) se caracterizan porque en ellas los sentidos se recuperan a partir de situaciones cotidianas reales, en el marco de la convivencia y la vida cotidiana, puede darse sin concertación previa, en este sentido puede ocurrir en cualquier momento y lugar, con cualquier persona y con un tiempo indeterminado. En este sentido hemos recogido información con diferentes personas de la comunidad, estudiantes, padres de familia, y en general habitantes de Sumapaz con quienes hemos entablado conversaciones de distintos modos con el fin de conocer de primera mano cómo ha sido su relación histórica con los textos, de esta manera nos hemos encontrado, como veremos más adelante, con pequeñas bibliotecas y con textos muy antiguos que evidencian prácticas de lectura en esta región campesina.

## **6.3 Contexto sociocultural y geográfico. La especificidad de la ruralidad de Sumapaz**

Lo rural se ha distinguido y definido de diferentes maneras, comúnmente se enfatiza en la dispersión de viviendas, la explotación agropecuaria y la densidad de la población (IDEP, 2018). Según el IDEP (citando a López, 2006 y a Romero, 2012) en ciencias sociales, la definición de lo rural se da con frecuencia en oposición a lo urbano y como sinónimo de tradicional, atrasado y conservador.

Por su parte, el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural ha definido un territorio rural como:

“un espacio histórico y social, delimitado geográficamente, con cuatro componentes básicos: un territorio con actividades económicas diversas, interrelacionadas; una población principalmente ligada al uso y manejo de los recursos naturales, con una cultura propia; unos asentamientos con una red de relaciones entre sí y con el exterior; y unas instituciones gubernamentales y no gubernamentales que interactúan entre sí” (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. Proyecto de ley de Tierras y Desarrollo Rural artículo 4. año 2012).

Ahora bien, como comentamos anteriormente la ruralidad no es homologable, por lo tanto, no es lo mismo la ruralidad de Sumapaz que la ruralidad de la Amazonia colombiana, así como tampoco lo es la ruralidad en otras zonas de América Latina. Creemos que la ruralidad de Sumapaz es diferente y necesita ser contextualizada, lo cual haremos en este apartado.

Según el IDEP, Sumapaz se define como territorio rural alrededor de tres particularidades: En primer lugar, está el de su poblamiento y los sucesos y conflictos sociales derivados de ello, este fenómeno se explica desde los planes de colonización y desde los intentos de ampliación de lo agrario de lo cual derivaron bloqueos políticos a las reformas agrarias y al desarrollo de la economía campesina así como en múltiples conflictos agrarios y disputas por el control territorial entre diversos actores armados.

En segundo lugar, tenemos la configuración ambiental y geográfica de Sumapaz la cual tiene una condición especial y es la de ser un Parque Natural. Adicional a esto es lugar del que es considerado el páramo más grande del mundo y fuente de una riqueza hídrica de grandes proporciones; además Sumapaz conecta ecológica y socialmente a la capital de Colombia, Bogotá, con tres departamentos que son Cundinamarca, Meta y Huila.

En tercer lugar, se encuentra lo político, lo cual se define específicamente por la anexión a Bogotá de una franja de la provincia de Sumapaz, ésta franja, representa casi el



doble de la superficie urbana, y por lo general es borrada de los mapas del distrito, sin embargo, los pobladores deben adscribirse a sus normas y lineamientos, lo cual ocurre con los lineamientos y políticas educativas y curriculares que son trazadas para lo urbano y lo rural indistintamente.

Así pues, la investigación se sitúa en la localidad de Sumapaz. La localidad se encuentra ubicada al extremo sur de la ciudad de Bogotá, treinta (30) kilómetros después de Usme, localidad quinta, sobre la cordillera oriental de los Andes, con alturas que van de 2250 m a 4370 m. s .n. m., en el Páramo de Sumapaz con un área de 88.891 hectáreas, las cuales equivalen al 51 % de la totalidad de la superficie del Distrito Capital.

La localidad está afectada por variedad de climas y alturas que permiten gran diversidad de especies nativas de flora y fauna. En su mayoría el territorio está ocupado por vegetación nativa de páramo (frailejones, pajonales), y en un menor porcentaje bosque alto andino, zona de pastos, rocosa, rastrojos y áreas cultivadas.

En esta región su población está notablemente dispersa; por lo general se encuentran centralizadas a nivel de los establecimientos educativos conformando una vereda, y los nombres de los establecimientos han obedecido a los nombres de estas veredas. Se cuenta con dos pequeños caseríos: Nazareth y Betania. La población total de la localidad no supera los 3000 habitantes.

En concreto, la investigación se realizó en el Colegio Campestre Jaime Garzón (Institución Educativa Distrital), donde hemos estado trabajando ininterrumpidamente en los últimos ocho años; el cual está conformado por una Sede principal ubicada en la vereda “Las Auras” donde se atienden todos los grados desde grado cero a undécimo, siete escuelas de primaria, ubicadas en distintas veredas (Tabaco, Raizal, Peñalisa, Santa Rosa, Ánimas, Ríos y Nazaret); y una escuela donde se atienden estudiantes desde grado quinto de primaria a noveno de bachillerato, la Escuela “Adelina Gutiérrez”.

## Organización del sistema educativo en Colombia y la institución escolar de Sumapaz

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) es la entidad que lidera el sector educativo en Colombia, algunos de sus objetivos son el de establecer políticas y lineamientos para garantizar la calidad, el acceso equitativo y la permanencia en el sistema educativo. Para asegurar la calidad, el MEN tiene como propósito diseñar estándares que definan los niveles que la garanticen. Así mismo, es función del MEN generar directrices y efectuar seguimiento y apoyo a las entidades territoriales para que se haga buen uso de todos los recursos en función de las políticas nacionales para lo cual cumple funciones de regulación, inspección, vigilancia y evaluación, con el fin de lograr una formación integral de todos los colombianos.

En este sentido el MEN ha dispuesto en la ley 115 de 1994 o Ley general de Educación y en el decreto 1075 de 2015 la organización de la prestación del servicio de educación.

Según esta ley la educación en Colombia se estructura en educación formal, no formal e informal. La educación formal es aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en ciclos lectivos y con pautas curriculares conducentes a grados y títulos; la educación no formal es aquella que se ofrece con el fin de complementar o actualizar conocimientos académicos y laborales sin acceso al sistema de niveles o grados; y la educación informal es aquella que conduce a todo conocimiento libre y adquirido espontáneamente de parte de personas, medios masivos, tradiciones y otros no estructurados. Ahora bien, dentro de la educación formal (ver figura 1), en la cual se enmarca la institución donde se desarrolló la actual investigación, se encuentran los niveles de educación inicial, educación básica, educación media y educación superior (dentro de este nivel está el técnico, el profesional y el postgrado).

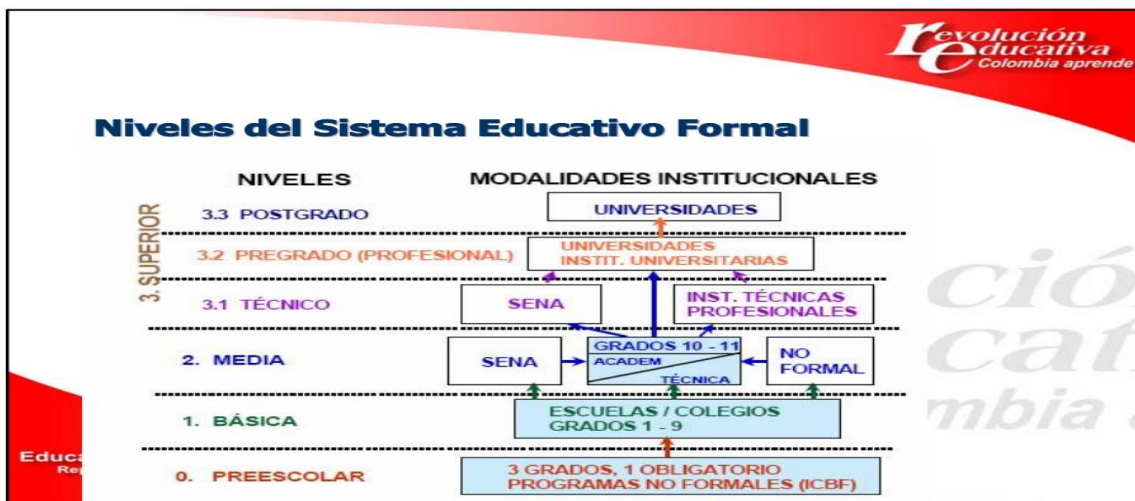


Figura 1. Imagen tomada del MEN

### 6.3.1 La educación inicial

El decreto 1075 de 2015 afirma de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006 y el artículo 5 de la Ley 1804 de 2016, que la educación inicial es un derecho que no es postergable de las niñas y los niños menores de seis años y hace parte del servicio educativo según el artículo 2 de la Ley 115 de 1994. Es un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente, y estructurado, a través del cual se potencia el desarrollo, capacidades y habilidades, y se promueve el aprendizaje de las niñas y los niños al interactuar en diversas experiencias basadas en el juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio.

En el primer ciclo de la educación inicial el rol de la familia es fundamental en el proceso de educación. Este ciclo no tiene una división por grados y los grupos están organizados de acuerdo con el proceso de desarrollo y características de los niños (MEN, 2015, p.74.)

El segundo ciclo corresponde a los tres grados de educación preescolar, estos son, prejardín, jardín y transición, referidos en los artículos 15 y 18 de la Ley 115 de 1994.

El artículo 67 de la Constitución Política define el grado transición como el primer grado obligatorio de la educación formal y únicamente puede ser ofrecido por

establecimientos educativos debidamente reconocidos por las Entidades Territoriales Certificadas en Educación; los otros grados podrán ser prestados por otros oferentes (P.76)

Según el artículo 2.3.3.2.2.1. del decreto 1075, la edad para el ingreso al grado de transición se promoverá obligatoriamente cuando cumplan cinco (5) años de edad (MEN, 2015, p.77).

En la educación inicial no se reprobaban grados ni actividades por lo cual la promoción del grado de transición al grado de primero se realiza de manera automática.

### **6.3.2 Educación básica y media**

En el capítulo 3, artículo 2.3.3.3.1.1. del decreto 1075 dedicado a los aspectos pedagógicos y organizacionales generales, se estipula que el proceso pedagógico de la educación básica o nivel de básica comprende nueve grados, los cuales inician en el grado primero y finalizan en el grado noveno; estos niveles se deben organizar en forma continua y articulada facilitando la evaluación por logros y favoreciendo la permanencia dentro del servicio educativo. Vale la pena decir que la educación básica es un prerrequisito obligatorio para ingresar a la educación media o acceder al servicio especial de educación laboral tal como lo dictamina el Decreto 1860 de 1994, artículo 7 (MEN P. 80-81) En la sede Adelina Gutiérrez del Colegio Campestre Jaime Garzón, donde se desarrolló la presente investigación sólo tenemos los grados quinto a noveno de educación básica.

### **6.3.3 Organización de la educación media.**

Según el artículo 2.3.3.3.1.2. del decreto 1075 (P.81) la educación media comprende dos grados (décimo y undécimo) los cuales pueden, según el artículo, ser organizados en períodos semestrales independientes o articulados. La organización de estos dos grados debe garantizar una intensificación ya sea de carácter técnica o académica. En el caso de la institución donde se ha desarrollado la investigación, los estudiantes de décimo y undécimo tienen un plan de estudios de carácter ambiental, dedicado a la agroecología y las labores agropecuarias que comprenden tanto temas agrícolas (cosecha de vegetales, hortalizas, leguminosas, etc.) como pecuarios, es decir dedicadas a la producción de especies como

vacas, gallinas, conejos, y ovejas, así como al procesamiento de sus carnes y su comercialización. Así mismo, la institución tiene un convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, institución que brinda formación en carreras técnicas

### **6.3.4 Educación Superior**

Cumpliendo con los requisitos establecidos por el MEN para garantizar desde las instituciones el acceso a la Educación Superior, el Colegio Campestre Jaime Garzón cuenta con la estrategia de la media fortalecida y la articulación con educación superior mediante la cual se busca que a los estudiantes de la Educación Media de la Institución se les reconozcan créditos académicos en carreras técnicas, tecnológicas y profesionales en Instituciones de Educación superior avaladas por el MEN. Así mismo, se cuenta con una sede del PEAMA en el territorio de Sumapaz. El PEAMA es el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica, el cual brinda programas de admisión de una manera diferenciada especialmente para jóvenes de zonas rurales o alejadas. Actualmente funciona en Sumapaz una de estas Sedes, vale la pena mencionar que el ingreso no es tan fácil, ya que para su ingreso se debe presentar un examen o prueba.

### **6.3.5 La institución escolar**

El PEI, documento cuyas siglas significan “Proyecto Educativo Institucional”, según el Ministerio de Educación Nacional (1997) es un instrumento en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión; es un instrumento que expresa la identidad de cada Institución educativa, es la carta de navegación de cada colegio o escuela, expone su misión, sus principios y en general es la base para la toma de decisiones y la elaboración de otros documentos o la formulación de proyectos al interior de la escuela. Según el PEI del Colegio Campestre Jaime Garzón, en adelante CCJG, hacia inicios del siglo XXI las comunidades de Sumapaz, las cuales estaban organizadas en veredas vieron la necesidad de tener una región

que contara con el derecho fundamental de la educación; así es que de muy diversas maneras insistieron e hicieron las respectivas solicitudes a los entes competentes de la época para hacer realidad la prestación de este derecho.

Dicta el PEI (2015) que El CCJG es una institución educativa atendida por la Secretaría de Educación Distrital, ubicada en la localidad 20, Sumapaz, sector rural del Distrito Capital de Colombia, que atiende el derecho a la Educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos de la región, en los niveles de preescolar, básica y media técnica.

Según el PEI, en su mayoría las escuelas iniciaron en casas de familia, con los más mínimos recursos, y los docentes, como hoy en día, se convertían en habitantes de la región.

El CCJG cuenta con 13 escuelas mediante las cuales atiende la población de los corregimientos de Betania y Nazareth. Estas escuelas se han caracterizado por ser multigrado y con docentes unitarios, es decir, un solo docente que atiende varios grados. Hasta mediados de los noventa se atendió el servicio de educación básica primaria, pero en 1996 inicia el ofrecimiento de la educación básica secundaria. A partir de los años ochenta la escuela de Sumapaz trató de desarrollar la propuesta metodológica denominada “Escuela nueva”.

Ahora bien, según el PEI la Institución asume una propuesta pedagógica basada en la teoría crítica de la ciencia en donde el quehacer de los docentes y de la Institución se legitima en los avances significativos que tiene la formación de los y las estudiantes en el desarrollo de competencias tanto generales como laborales.

Así pues, el CCJG asume un enfoque pedagógico crítico y su propuesta educativa se identifica como de aprendizajes productivos para la vida, en tal sentido la institución educativa apunta, entonces, a desarrollar competencias que le sirven a la persona para su desarrollo como ser social, económico, político, cognitivo, valorativo, sensitivo, etc. De igual manera el concepto de productividad en general es entendido como el horizonte de la actividad institucional en donde la formación de competencias en los estudiantes y el impacto de la institución en el contexto se constituyen en referentes de medida y legitimidad de la acción institucional.

## **7 RESULTADOS**

A continuación, se muestra el resultado de nuestra investigación en distintos niveles: En primer lugar, desarrollamos el análisis de los documentos curriculares relacionados especialmente con la lectura, son en particular aquellos documentos conocidos en Colombia como “referentes de calidad”. En segundo lugar, desarrollamos el trabajo realizado con los docentes, el análisis de las entrevistas realizadas con base en las categorías expuestas en el marco teórico. En tercer lugar, desarrollamos todo el análisis de la producción escrita de los estudiantes donde se evidencian sus lecturas y modos particulares de representar el mundo. En cuarto lugar, destacamos el recorrido editorial de la comunidad campesina de Sumapaz que evidencia que es una comunidad lectora, con una organización social y política clara y con una tradición incluso de escritores que mediante la música campesina ha dado a conocer su identidad y su pensamiento.

### **7.1 Análisis de documentos curriculares sobre la lectura**

Según Perla (2020) la escuela, en tanto institución, representa la voluntad del Estado y en este sentido posee una historia documentada la cual se expresa en distintas clases de documentos. Por esta razón, hacemos referencia a las concepciones de lectura que se vehiculizan en la política curricular nacional en las últimas décadas. Así pues, por documentos curriculares hacemos referencia a los materiales producidos por el Ministerio de Educación Nacional, La Secretaría de Educación Distrital y entidades vinculadas a alguna de ellas tales como el ICFES, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, anteriormente “Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior”, de ahí las siglas ICFES, la cual es una entidad autónoma vinculada al Ministerio de Educación Nacional de Colombia y encargada de realizar los exámenes o pruebas llamadas SABER en los grados 3°, 5°, 7°, 9° y 11° de bachillerato.

Según Contreras (2016) a partir de la década de los 90, la educación ocupa un lugar importante dentro de la Constitución, se publican las leyes 30 de 1992 y 60 de 1993, se genera la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994, y todas sus resoluciones reglamentarias. Así mismo, se habla de los proyectos educativos institucionales, de la flexibilidad curricular, del gobierno escolar, de la evaluación por logros, de la planeación estratégica y de la calidad total aplicadas a la administración educativa, del constructivismo como estrategia pedagógica y modelo de aprendizaje y de la educación informal, no formal, de adultos, especial y de etnoeducación. En esta dinámica se crean los que hoy son conocidos como referentes de calidad. En 1998 se expiden los “Lineamientos Curriculares” para cada disciplina, con el fin, según el MEN de fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas y el intercambio de experiencias en el contexto de los proyectos educativos institucionales” (MEN, 1998, p.12). En esta misma línea, en el año 2006 se expiden los “Estándares Básicos de Competencia”, los cuales según el MEN “constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación” (MEN, 2006, p. 9). En el año 2015, el MEN publica los “Derechos Básicos de Aprendizaje” conocidos como DBA, los cuales son una selección de saberes claves que indican lo que los estudiantes deben aprender en cada grado escolar desde 1º hasta 11º para las áreas de lenguaje y matemáticas y le permiten a los maestros orientar la construcción de experiencias y ambientes a través de mediaciones pedagógicas, entendidas como acciones intencionadas, diseñadas y planificadas que facilitan la relación de los aprendizajes estructurantes y los desarrollos propios de los niños y niñas. Posteriormente, el MEN publica las “Orientaciones Pedagógicas” para lenguaje (2016), las cuales se enuncian como referentes para guiar con calidad la actividad pedagógica en una determinada área fundamental y obligatoria buscando promover en niños y jóvenes el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas. Por último, tenemos las “Matrices de Referencia” de las pruebas Saber, creados por el ICFES para la planeación y desarrollo de la evaluación.

En general, todos estos documentos constituyen prescripciones curriculares que han procurado regular las prácticas pedagógicas en Colombia.

En nuestra presente investigación nos centramos en los Lineamientos Curriculares de Lenguaje, los estándares Básicos de Competencia del Lenguaje, los DBA, las Orientaciones



Pedagógicas, y las Matrices de Referencia. De Igual manera, veremos la manera en la que estos documentos han determinado las prácticas institucionales y de aula como por ejemplo el PEI<sup>14</sup> del Colegio, el cual analizamos de manera profunda. En palabras de Ziegler (2008) toda esta prolífica producción de documentos ha ubicado a los docentes en la posición de receptores del saber de los especialistas y se ha constituido en modelos que definen contenidos de prescripción centralizada y obligatoria para el conjunto de instituciones educativas del país. Ziegler (2008) reitera que la estrategia estatal ha sido la de crear un discurso curricular y la definición de los lugares de concreción de este.

Así mismo, hemos tomado aportes de la sociología de la educación, en especial en el estudio de las políticas educativas; de tal manera que retomamos a Perla (2020), quien basado en Ball (2002; 2011; 2012) nos proporciona herramientas conceptuales que nos dan la posibilidad de comprender el ciclo de vida de las políticas educativas estudiadas en esta investigación. En el ciclo de vida mencionado Perla (2020), identifica tres contextos: el contexto de influencia, el contexto de producción y el contexto de la práctica.

El contexto de influencia, según Perla (2020, p.399), nos orienta acerca de la manera en que surgen las políticas y sus discursos a partir de las influencias ejercidas por determinados grupos cuyos intereses orientan y legitiman concepciones en torno a la educación; aquí se pueden encontrar partidos políticos, partidos de gobierno, organismos internacionales, etc.

El contexto de producción hace referencia a esas políticas, pero ya transformadas en textos oficiales, en el caso de la presente investigación estos corresponderían a los cinco documentos mencionados anteriormente. Por último, el contexto de la práctica corresponde a la manera como se reinterpretan, traducen, apropian de estas políticas aquellos actores como son, en particular, los docentes y los estudiantes. Así pues, nos hemos centrado no sólo en analizar el contexto de producción sino el contexto de la práctica para saber cómo los docentes se apropian de estas políticas y que incidencia tienen en sus prácticas de enseñanza.

---

<sup>14</sup> Proyecto Educativo Institucional

### **7.1.1 Lineamientos curriculares de lengua castellana**

Según el MEN (1998), los Lineamientos Curriculares tienen como finalidad la de plantear unas ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular dentro de los Proyectos Educativos Institucionales. Así mismo estos lineamientos se apoyan en la propuesta de indicadores de logros curriculares correspondientes a la resolución 2343 de 1996. Particularmente los lineamientos curriculares en el campo de lenguaje señalan los posibles caminos que la pedagogía del lenguaje enmarca dentro de las orientaciones establecidas en la Ley General de Educación de 1994 y en el decreto 1860, en lo referente a nociones como currículo y evaluación. Según el MEN para la elaboración de este documento se tuvieron en cuenta básicamente planteamientos sobre desarrollo curricular, conceptos de la lingüística del texto, así como de la psicología cognitiva, de la pragmática, de la semiótica y de la sociología del lenguaje.

En este documento, el currículo se considera un principio organizador de las prácticas educativas y base de construcción de los PEI, es decir, de los Proyectos Educativos Institucionales. Así mismo, el documento define los PEI como el horizonte de trabajo hacia el cual debe tender la institución y donde se definen las prioridades y las directrices del quehacer escolar (MEN 1998, p. 14). De igual modo, este documento brinda referentes comunes que garantizan unas orientaciones mínimas para construir los currículos a nivel nacional.

Ahora bien, el documento aclara que el modelo que se viene privilegiando es el del desarrollo de “competencias” como eje del desarrollo curricular. Las competencias son definidas en este documento como “las capacidades con que un sujeto cuenta para” y el nivel de su desarrollo sólo se visualiza a través de desempeños o acciones específicas en varios aspectos: social, cognitivo, cultural, estético o físico, etc., ya que, según el documento, las competencias no son “observables” directamente, sino que es necesario inferirlas a través de los desempeños. ¿Pero qué son los desempeños y qué incidencia puede tener en el aprendizaje?

Con respecto a la formulación de “indicadores de desempeño”, o simplemente “desempeños”, el documento afirma que los niveles de desarrollo de las competencias, por

ejemplo la competencia textual, entendida como la capacidad de organizar y producir enunciados según reglas estructurales del lenguaje y conforme a un tipo particular de texto, o la competencia pragmática entendida como la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en determinados contextos y actos comunicativos particulares; sólo se pueden evidenciar a través de “desempeños” comunicativos de los estudiantes como por ejemplo la producción de un texto, el análisis de una situación comunicativa o de un acto de habla, la intervención en una argumentación oral., etc., pero dado que las competencias no son “observables” directamente, es necesario inferirlas a través de los desempeños comunicativos (MEN, 1998, p, 17).

Al respecto señala Díaz Barriga (2007, p.85) que estos desempeños se plantean como objetivos de aprendizaje o como comportamientos de los estudiantes con la finalidad de clarificar el proceso para su acreditación y asignación de evaluación o calificación en un curso.

Según Díaz Barriga (2007, p.89) en aras del enfoque eficientista y utilitarista en el que la educación ha sido introducida se ha venido minimizando la noción de aprendizaje para reducirlo únicamente a las manifestaciones observables del sujeto (indicadores de desempeño) en detrimento de la concepción de aprendizaje que lo ve como un proceso cualitativo del sujeto.

El documento del MEN (1998) argumenta que las conductas observables formuladas en indicadores de desempeño son aquellas que fácilmente se pueden evaluar al estar referidas a una situación de desempeño, de actuación específica (MEN, 1998, p. 17) , lo cual, según Díaz Barriga, sería incurrir en un error teórico al negar la especificidad teórica de la evaluación al reducirla a una supuesta medición de conductas observadas; es decir, que el aprendizaje no se podría interpretar y no se podría decir nada sobre él en tanto no sea medible, lo cual es a su vez es una constante que fundamenta los exámenes de medición de calidad.

En palabras de Díaz Barriga (2007) desde este punto de vista se está empobreciendo y negando el desarrollo de capacidades analíticas, críticas y creativas de un sujeto con un desarrollo autónomo pues simplemente está quedando desplazado en los enfoques productivistas del aprendizaje, negando, por otro lado, el debate pedagógico del siglo XIX que indagaba por la manera de generar condiciones que permitan un proceso de formación,

entendido como el reencuentro del ser humano con una cultura producida por los hombres a lo largo de su historia (Díaz Barriga, 2007, p.90).

Por otra parte, señala Díaz Barriga que los presupuestos que subyacen tras la formulación de programas mediante desempeños, indicadores u objetivos, indican una concepción de aprendizaje simplista y engañosa; pues, por un lado, se aparenta que existe un momento en que el estudiante ha logrado un aprendizaje y, por otro, se desconoce el vínculo que éste tiene con otros procesos del ser humano.

Díaz Barriga señala que este es un problema que surge por la llamada psicología del aprendizaje en la cual la formación queda atrapada en la perspectiva de los logros y los comportamientos adquiridos, pero no es vista como el reencuentro del hombre con la cultura y la construcción de la cultura humana, proceso que, según Díaz Barriga, dura toda la vida (Díaz Barriga, 2007, p.90).

Para Díaz Barriga, es riesgoso ver el aprendizaje como algo que se tiene, puesto que el aprendizaje se explica, fundamentalmente, como un proceso de construcción de ideas y conceptos y en este enfoque los procesos analíticos, la construcción de la información y el desarrollo de nuevas síntesis quedan cancelados. Los indicadores de logro podrían quizá servir para evidenciar u observar aprendizajes menores como memorizar datos, desarrollar las habilidades necesarias para explicar textos o una habilidad manual; pero los aprendizajes más complejos y que estarían vinculados a la formación, son según Díaz Barriga necesariamente procesuales (Díaz Barriga, 2007, p.90).

Resalta Díaz Barriga que la fragmentación que produce esta perspectiva de los indicadores y desempeños proviene de la aplicación de los principios conductistas al aprendizaje, en especial de la enseñanza programada, y de los estudios sobre tiempos y movimientos derivados de la administración científica del trabajo, los cuales han sido desarrollados en el ámbito de la educación; en esta perspectiva, el estudiante pierde de vista la totalidad del fenómeno que se va a estudiar y únicamente se dedica a estudiar, aprender o manejar fragmentos de información, sin que encuentre el significado que originariamente tiene el hecho en la totalidad del fenómeno (Díaz Barriga, 2007, p.91).

Ahora bien, así como lo señala Díaz Barriga, se puede evidenciar en las mallas curriculares del colegio Campestre Jaime Garzón de Sumapaz, donde realizamos la

investigación, la cantidad de comportamientos fragmentarios, los cuales, como argumenta Díaz Barriga no sólo fragmentan el material de estudio, sino que, guiados por un criterio eficientista, llegan a concebir la mente del alumno como algo pasivo negando su papel en la construcción del conocimiento ya que simplemente le basta con observar una fragmentación de comportamientos mecánicamente retenidos por los estudiantes para considerar que efectivamente han aprendido (p.92).

Así mismo, hay que resaltar otro aspecto que se observa en el documento “Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana” (1998), el cual tiene que ver con el dominio enciclopédico de la información, el cual, como advierte Díaz Barriga (2007) convierte la retención, así como la repetición de información y la resolución mecánica de problemas, en los mecanismos más privilegiados de la escuela; de ahí se deriva el establecimiento de exámenes nacionales de conocimiento, como las actuales pruebas Saber, las cuales refuerzan esta posición bajo el lema o la excusa de medir la calidad de la educación.

Por otro lado, en esta perspectiva se dejan de lado las finalidades y se le da más importancia a los fines cuando las finalidades son las que estructuran el sentido del acto educativo pues, como resalta Díaz Barriga (2007) todo acto de aprendizaje tiene algunas finalidades que le dan sentido y significado al aprendizaje como por ejemplo, propiciar el pensamiento crítico o analítico en los estudiantes; sin embargo, en este enfoque el indicador o desempeño se convierte en el fin del aprendizaje pues la incorporación de una conducta permite afirmar que ya se aprendió, lo cual incurre en un detrimento del proceso de aprendizaje del sujeto en el sentido en el que frente al desarrollo del pensamiento analítico o crítico como razón de ser del aprendizaje, el indicador de desempeño se reduce a que el sujeto repita una información, identifique las partes de una oración, la estructura de un texto, etc.

Para terminar, Díaz Barriga (2007) recalca que cuando los programas se limitan a ser simples listas de indicadores de comportamiento por lograr, los alumnos terminan atrapados en una lógica de “logro” de conductas fragmentarias que repiten sin encontrarles ningún sentido; el aprendizaje así se convierte en una especie de “checklist” o una lista de verificación o de control muy utilizada para la realización de tareas en el mundo laboral en la que se pueden chulear una serie de propósitos logrados.

En este punto de vista “ingenieril” como lo llama Díaz Barriga (2007), se tiene la pretensión de regular el proceso de aprendizaje del sujeto, pero lo que hace es tratar de controlar el aprendizaje del estudiante con la intención de mejorarlo. Sin embargo, en esta situación tanto el alumno como el docente quedan reducidos, a meros “ejecutores” de propuestas que ellos mismos no generan.

### **Concepción de lenguaje en los lineamientos curriculares de lengua castellana**

Con respecto al lenguaje, la concepción que maneja el documento “Lineamientos Curriculares de Lenguaje” tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; tal significación se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos; ¿pero en qué consiste esta significación? según el mismo documento:

“La significación es entendida como la dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes” (MEN 1998, p.26).

En consecuencia, el documento plantea ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, e incluso más allá de la competencia comunicativa, ya que la competencia lingüística, proveniente de la gramática generativa de Chomsky se refiere a un hablante-oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea; y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no ( MEN, 1998, p. 24); en consecuencia, resalta el documento, la interpretación pedagógica que se hizo de estas ideas derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, tomando como centro la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética se convirtieron entonces en aspectos a los

que se dedicaba gran parte de las acciones de la escuela y así mismo los currículos en el campo de lenguaje ponían su mayor acento en el gramaticalismo y la memorización de las normativas lingüísticas (p.24).

### **Concepción de lectura en los lineamientos curriculares de lengua castellana**

En el documento, el acto de leer es entendido como un proceso de interacción entre un sujeto, portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc; un texto, como el soporte portador de un significado, con una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; y un contexto, en el que se juegan intereses, intencionalidades, el poder y en el que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado (MEN, 1998, p. 27).

Así pues, según el MEN (1998) desde la perspectiva significativa y semiótica, leer es un “proceso complejo”, y, en consecuencia, la práctica pedagógica de la lectura no se puede reducir a formar simples decodificadores, ni a la realización de prácticas mecánicas, ni a técnicas instrumentales únicamente. Esto se debe a que en una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no es entendida sólo como un instrumento o como un medio para algo, sino que la lengua es el mundo, la lengua es la cultura (p.27).

El documento del MEN (1998) propone que los docentes nos pensemos propuestas curriculares de lectura y por supuesto pedagógicas alrededor de algunos ejes. Uno de ellos es la construcción de las diferentes formas a través de las cuales se construye la significación. Por sistemas de significación el documento define al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso... en general: lenguaje verbal, oralidad, lenguajes de la imagen como el cine, la publicidad, la caricatura, las señales, etc., los cuales son contruidos por los sujetos en procesos de interacción social y que deben ser prioridad de la escuela, aunque normalmente el trabajo recae en el lenguaje verbal (p.30).

Otro eje propuesto por el documento y alrededor de los cuales se podrían pensar propuestas curriculares para la práctica de la lectura gira en torno a los procesos de interpretación y producción de textos. Según el documento (MEN, 1998) el lenguaje tiene

diferentes usos sociales, así como contextos, los cuales suponen la existencia de diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos, etc. En este sentido, y citando a Habermas (1980), el documento enuncia que los sujetos “capaces” de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación; y que, por tales razones, es necesario tener claro tanto los diferentes elementos que conforman un texto, como los procesos de comprender, interpretar y producir textos, así como las competencias asociadas a los mismos. En tal sentido, el texto es entendido como un tejido de significados que obedece a diferentes reglas: estructurales, semánticas, sintácticas y pragmáticas (1998, p.36). En consecuencia, para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos, el documento recomienda pensar en tres tipos de “procesos” o “niveles”:

Procesos referidos al nivel intratextual los cuales tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, la presencia de micro y macroestructuras, la identificación de léxicos particulares, de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos como los cuantificadores tales como los adverbios de cantidad, los conectores, las conjunciones, la pronominalización, las marcas temporales, los tiempos verbales, los adverbios, las marcas espaciales, etc., los cuales se enfatizan según las tipologías textuales. En este nivel, según el documento (1998, p. 36) se ponen en juego, básicamente, las competencias gramatical, semántica y textual.

En segundo lugar, procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos; en este nivel se ponen en juego, las competencias tanto enciclopédica como literaria.

En tercer lugar, procesos referidos al nivel extratextual, lo cual tiene que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos, componentes políticos, ideológicos, morales, etc. En este nivel, según el documento, se pone en juego, especialmente, la competencia pragmática (1998, p.36).

Ahora bien, podemos ver que en el documento se maneja una concepción de lectura psicolingüística, vista como una serie de operaciones cognitivas o niveles a superar y que corresponden al cumplimiento de determinadas competencias; al respecto, algunos estudios, entre los cuales se destacan (Sawaya, 2007; Perla, 2020; Del Rey, 2006; Cuesta, 2006, 2011;



Dubin, 2020, 2022) han mostrado que esta es una concepción psicométrica, consistente en crear procesos de medida y evaluación de las aptitudes, originado especialmente en la investigación en psicología cognitiva.

Señala Dubin (2019) que la psicogénesis en su matriz de psicología cognitiva experimental ha presupuesto sujetos abstractos y universales, lo cual ha impactado en investigaciones educativas donde las referencias geográficas, históricas, sociales y culturales no son tenidas en cuenta, tal como sucede con la investigación referenciada en el presente documento curricular el cual ha omitido análisis sobre escuelas concretas, razón por la cual no ofrece descripción alguna de las prácticas de lectura y escritura de niños de zonas rurales o de barrios periféricos (Dubin 2019 p. 158). Así mismo, resalta Fonseca de Carvalho (2001) que no existen “procesos cognitivos” a la manera que los entiende la psicogénesis, a partir de las lecturas que realiza Emilia Ferreiro de los postulados de Jean Piaget; según Dubin (2019) la cognición es un proceso socio-culturalmente situado, sin embargo, algunos grupos autorizados han construido las capacidades de leer y escribir que son consideradas como las relaciones socialmente legítimas, estas relaciones se han naturalizado como una medida indiscutible de análisis de las relaciones que los sujetos deben establecer con los textos escritos. En este sentido también ha sido poca la discusión sobre la violencia simbólica y las relaciones de poder que han constituido estas formas de transmisión y adquisición de la lectura y la escritura las cuales son parte de un proyecto político-pedagógico en sus formas de dominio social y que ha llevado a atribuirle a las poblaciones pobres no sólo su marginalidad social sino también su fracaso escolar.

Sin embargo, como resalta Sawaya (2009), el problema del fracaso escolar no debe ser pensado como un problema del aprendizaje, sino como una construcción social y escolar. En este sentido, señala Dubin (2019) que una visión de la cultura debe considerarse como un conjunto de prácticas, o escenarios de actividad, en los cuales los individuos participan y se desarrollan. A pesar de esto, los rasgos propios de las prácticas de lectura y escritura de algunos grupos marginados, como en este caso los niños campesinos, se han negativizado en el cotidiano escolar al ser actualizados desde el paradigma constructivista, cuyos presupuestos han definido la lectura y la escritura como operaciones cognitivas abstractas y no como prácticas sociales y culturales.

Resalta Dubin (2019) que precisamente desde los años ochenta, se ha construido una didáctica cuya principal preocupación ha sido la de determinar los procesos de comprensión e interpretación que el lector pone en juego en el acto de lectura (p.28).

En consecuencia, la didáctica se ha orientado en gran parte hacia los factores internos de construcción del significado por parte del lector (Colomer, 2001, p. 8) (Munita, 2017, p. 382).

Precisamente uno de los teóricos que se mencionan en los lineamientos curriculares como autoridad de referencia es Delia Lerner, la cual explica la lectura como desarrollo de “estructuras intelectuales”, “procesos constructivos” y luego como “camino” a “mundos posibles” y a la “cultura escrita”, los cuales como explica Dubin, citando a Fonseca de Carvalho (2001, p. 48), se tratan de imágenes cuyo poder persuasivo deriva en la negativización de la escuela, los docentes y los alumnos.

Menciona Dubin (2019) y se refleja en estos documentos que se le otorga un déficit cultural a aquellos que no transitan la literatura, o que no son sujetos “capaces” de lenguaje y acción en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos, o a aquellos que “no leen” o “no leen asiduamente literatura”, o que “no poseen o van a bibliotecas de literatura”, que “no se relacionan con los libros” ya que por estas razones no realizan operaciones cognitivas complejas (p. 46).

### **La enseñanza de la lectura dentro de la disciplina de la enseñanza de la lengua**

Como se puede observar en los Lineamientos Curriculares de Lengua castellana el documento pasa de hablar de lengua a hablar de lectura, pero ¿en qué momento ocurrió esta sucesión?

Según Oviedo (2021), citando a de Alba 2012, el currículo es un dispositivo de poder - saber, en el cual se observan prácticas sociales significativas que dan lugar a la construcción de determinadas hegemonías discursivas (Angenot, 2010) en la que algunos significados prevalecen sobre otros.

En consecuencia, explica Oviedo (2021), existe un dispositivo de poder/saber en las prácticas del lenguaje que pretende cambiar y sustituir la disciplina escolar de lengua y literatura mediante un cambio en el contenido y en los métodos de enseñanza, y en especial en la didáctica específica de la lectura, de tal manera (2021) las prácticas del lenguaje se han convertido en una disciplinarización o transformación de un saber en objeto de enseñanza y en un conjunto de investigaciones didácticas provenientes del campo de las ciencias de la educación, particularmente de la psicología experimental piagetiana (Perla, 2017). Así pues, la disciplina escolar lengua y literatura sumó a la alfabetización dentro sus núcleos específicos en los planes de estudio para la formación del magisterio a partir del plan del año 1970, lo cual ocurrió también en Colombia tal como se puede evidenciar en el documento de lineamientos curriculares, lo cual significa que los profesores de lengua castellana, lenguaje, literatura y titulaciones afines sean los encargados en la tarea específica de enseñar a leer y a escribir.

En este sentido vale la pena resaltar varios tipos de libro citados por Oviedo (2021) los cuales están vinculados con la visión enciclopedista de la enseñanza; un tipo de texto particular es la novela pedagógica o escolar, la cual se desenvuelve a partir de la historia de un niño o un joven escolarizado. Otro grupo de textos está constituido por las antologías literarias en los que se incluyen recomendaciones acerca de cómo ha de leerse, biografías de los autores, así como una reducida historiografía literaria. También, se reseñan libros de instrucción moral que presentan lecturas que buscan a la formación en valores morales y cívicos. Por último, Oviedo (2021) destaca las gramáticas, las cuales se usaban como mecanismo para la imposición del castellano como norma lingüística puesto que la escuela era pensada como un instrumento fundamental para alcanzar la cohesión lingüística como manera de lograr la identidad nacional (Oviedo, 2021, p. 68).

En todos estos tipos de textos se buscaban voces relevantes en el ambiente didáctico para que mediante su estudio y lectura se lograra el dominio de la lengua considerada ideal. Distintas prácticas de lectura en las cuales se encontraban la pronunciación, la prosodia, la declamación, el recitado, la ortología, la oratoria, entre otros, eran y son aún, mecanismos de garantía de la imposición de la lengua y el supuesto borramiento de los vicios lingüísticos (Oviedo 2021, p. 19).

Tal como lo afirma Giroux, sorprende ver como a la alfabetización le han arrebatado su fuerza social, histórica e ideológica que constituyen las condiciones de su existencia, ahora la enseñanza de la lectura y la escritura parece existir más allá de las especificidades de poder, cultura y política; en este sentido tanto la una como la otra han sido reducidas al aprendizaje de habilidades, al dominio de estructuras gramaticales, su énfasis descansa en la forma, en las reglas y su comprensión se reduce al aprendizaje del contenido considerado apropiado para el ciudadano bien educado, los clásicos, y , en general, los grandes libros de la civilización occidental, así como a responder cuestionarios que no promueven la reflexión y el pensamiento crítico.

Con respeto a este tema Castro-Gómez (2000) señala precisamente que la subjetividad construida por la modernidad ha descansado, principalmente en la letra, a través de prácticas disciplinarias como las constituciones, los manuales de urbanidad, las gramáticas de la lengua, los diccionarios (Calero Vaquera, 2010) y los libros de texto (Zárate, 2019), mediante los cuales se hegemonizan conceptos y se privilegian por medio de los ejemplos que aportan, determinadas ideologías o modos de pensamiento. Zárate (2019) por ejemplo, señala en su investigación que los libros de texto privilegian ciertos valores neoliberales, mercantilistas y que en ningún modo desarrolla la lectura crítica o promueve debates o reflexiones que favorezcan a todas las comunidades y sus saberes.

Así mismo, resalta Oviedo (2021), que, en este paso del estudio de la lengua a la preocupación por la enseñanza de la lectura, es la psicolingüística la disciplina que, preocupada por comprender las relaciones entre las lenguas y la mente, ha venido construyendo modelos teóricos de lectura en su intento por comprender qué procedimientos mentales llevan adelante los denominados “buenos lectores”.

### **La comprensión textual según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana**

Dice el documento que gran parte de la conceptualización sobre el proceso lector se ha derivado de la evaluación de la calidad de los aprendizajes en lectura y escritura promovidos por el sistema Nacional de Evaluación en 1993 y una investigación de la

Universidad de Antioquia para evaluar la calidad de la educación en la región. Las investigaciones revelaron que hay serias dificultades en lectura y escritura debido a que posiblemente los estudiantes no comprenden lo que leen y a la limitación para expresar por escrito sus pensamientos y sentimientos. Según la investigación citada en el documento (MEN, 1998, p. 47) los estudiantes se bloquean a la hora de escribir y cuando escriben se evidencian serios problemas de lógica, sintaxis y ortografía, entre otras. Ahora bien, las dificultades y carencias que esto produce son descritas de la siguiente manera en la página 47 (el resaltado es nuestro):

**“Estas carencias y dificultades** tienen graves implicaciones, pues es imposible pensar y ejecutar una educación de calidad al margen de unas **competencias** que faciliten una mejor comprensión de la vida, la ciencia y la **cultura**, pues la lectura nos permite enriquecer nuestros esquemas conceptuales, nuestra forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el **desarrollo cultural** y científico de los estudiantes” (MEN, 1998, p. 47).

Este fragmento revela varios aspectos a tener en cuenta; en primer lugar, se evidencia una concepción deficitaria y generalizada con respecto a la comprensión que pueden tener los niños en el país con respecto a la lectura; en segundo lugar, se puede observar el privilegio que se le da a la evaluación escrita y a supeditar la comprensión únicamente a este modo de evaluación; y en tercer lugar, se evidencia el hecho de que debido a los resultados de su investigación, la calidad de la educación se está viendo afectada, lo cual parece ser lo único que preocupa; todo debido a que se considera que estos niños no son competentes y se concluye que no sólo no comprenden el mundo sino que no pueden tener un desarrollo cultural y científico. En este fragmento se visualiza igualmente que existe una percepción acerca de lo que es leer por parte de grupos autorizados así como la valoración de unas relaciones legítimas con los textos que son las únicas que se han privilegiado, desconociendo las capacidades que los niños adquieren en otros contextos; pero simplemente y como señala Sawaya (2008, p. 56) no sólo se los excluye de las prácticas de lectura y escritura sino que, además, se les advierte de que ese hecho podría traer consecuencias sobre el desarrollo cognitivo de los chicos impidiéndoles un desarrollo científico e incluso cultural.

Sawaya ha demostrado que ese concepto de carencia cultural, tal como se vehiculiza en este documento, es inadecuado al afirmar que no hay participación de algunos niños o grupos de niños en una cultura escrita. Sawaya (2008) evidencia que en las formas narrativas de las que se sirven los niños se presenta una búsqueda de la comprensión del sentido de lo que vivencian y leen cotidianamente de diversas maneras, revelando que, si la lectura puede entenderse como el trabajo intelectual para comprender, analizar, simbolizar, interpretar, clasificar, esta práctica ya está presente en los niños.

Por otro lado, Souza Patto (1999) en su libro “La producción del fracaso escolar” afirma que ha habido un desplazamiento sobre las explicaciones del fracaso escolar en los discursos pedagógicos, si bien en el siglo XIX, tales explicaciones eran raciales, ahora se explican por causas culturales y se justifican en la ideal del ambiente el cual es reducido a una estimulación sensorial proveniente del medio físico; así mismo, algunos valores, creencias, normas y hábitos que se consideran típicos de las clases dominantes son considerados como los más adecuados para promover un desarrollo psicológico sano. Desafortunadamente estas teorías ambientalistas, fundamentadas en prejuicios y estereotipos, son las que orientan las políticas educativas y son la base para la explicación del éxito o del fracaso escolar entre distintas clases sociales (Souza Patto, 1999). Ahora, bien, siguiendo a Souza Patto, esto explicaría algunas explicaciones que han surgido alrededor del supuesto fracaso de los niños campesinos; se ha dicho por ejemplo que los niños campesinos no son buenos lectores porque en su ambiente no están rodeados de estímulos de lectura como los que sí tienen los niños de la ciudad, publicidad, periódicos, vallas, redes virtuales, etc. Por ejemplo, Jurado (2014), reconocido profesor en Colombia y experto en literatura y lectura dice que es imposible que las escuelas de las periferias alcancen una lectura crítica porque no tienen acervos textuales, en especial los de escuelas rurales, dice Jurado en su artículo:

“La diversidad textual —periódicos, revistas, antologías de poesía, cuento, ensayo, crónica y divulgación científica— y la formación pedagógica de los docentes orientada hacia la intersección entre los textos puede garantizar la formación del lector crítico, que es en sí la formación de un ciudadano con criterio” (Jurado 2014, p.26).

A partir de esta cita se definiría entonces que los estudiantes campesinos no pueden ser ciudadanos con criterio si, por una parte, no leen críticamente, para lo cual no tienen el acervo textual adecuado como revistas, antologías, ensayos y textos científicos, y, por otra parte, si los docentes no cuentan con la formación pedagógica pertinente, es decir que sólo una actualización pertinente de los docentes en la teorías dictaminadas por especialistas como Jurado garantizarán que haya lectores críticos. Además, agrega Jurado (2014), en su artículo, el cual trata acerca de la estructura y los componentes de la Prueba Saber 11, que gracias a las políticas del estado se está compensando esta falencia dotando con textos “auténticos” a estas escuelas de la periferia, veamos (el resaltado es nuestro):

“En el 50% de las instituciones escolares en Colombia, aproximadamente, no hay nada para leer más allá de la cartilla (las cartillas de Escuela Nueva en las escuelas rurales, por ejemplo), si bien en los dos últimos años con la política de Estado sobre la lectura, se ha iniciado un proceso de dotación de textos **auténticos** de diverso género en las escuelas” (Jurado 2014, p. 26).

Es decir que los textos que circulan entre los niños, entre sus comunidades, ¿no son auténticos? se evidencia aquí lo señalado por Dubin, una política de la compensación en la cual se pretende darle cultura a estas comunidades como la de Sumapaz, que supuestamente no la tiene debido a determinadas condiciones ambientales e históricas como las que ha vivido de guerra, violencia, pobreza, desigualdad económica, etc. Dice Dubin:

“Quienes tienen cultura son, entonces, los que no pertenecen a las clases populares, en particular, los especialistas que ocupan los dispositivos educativos en los Estados nacionales o en los organismos internacionales; son ellos, además, quienes les devolverán la cultura o la subjetividad perdida a los niños y jóvenes de las clases populares -actualizando un antiguo tópico colonial de pueblos ilustrados y pueblos sin historia-. En correspondencia, las clases populares estarían signadas por “el silencio”, “la violencia”, la “aculturación” por causas como “las guerras”, “las desigualdades económicas”, “la pobreza”. Pero, nuevamente, en sintonía con las políticas de los organismos internacionales estos discursos educacionales proponen “políticas compensatorias”. Es decir, las herramientas de transformación son “subjetivas” a partir de la reposición de “lecturas” y “cultura”

que, en todo caso, reponen “subjetividad”, “pensamiento” y “lenguaje” a sujetos que son vistos como tabulas rasas” (Dubin 2022, p. 76).

Según lo dicho por Dubin, clases populares como las de Sumapaz serían consideradas entonces como tabulas rasas, sin embargo, vale la pena resaltar, y es un trabajo que hemos logrado en esta investigación, probar que esto no es así, sino que la comunidad de Sumapaz tiene tradiciones editoriales, narrativas y literarias históricamente hablando, así como una gran cantidad de personas como poetas, compositores de música popular, abogados, médicos, y líderes políticos que han ayudado en la lucha por los derechos de los campesinos y en el mejoramiento de su calidad de vida.

Ahora bien, Dubin (2022) reitera que la creencia en la superioridad occidental no desapareció, sino que ha tomado nuevas formas como el culturalismo, y una de esas formas en la que se manifiesta dicho culturalismo es la de considerar la literatura como una distinción social lo cual se evidencia en las afirmaciones del Doctor Jurado y que supone, como bien lo explica Dubin (2022), un déficit en aquellos que no la transitan (p.71), ya sean estudiantes o profesores como manifiesta Jurado en su artículo. Ahora bien, podemos ver en el discurso de Jurado y que se repite en las políticas educativas, que la lectura crítica, considerada como el nivel más alto de logro en la comprensión de lectura (Jurado 2014) es imposible de conseguir por los niños campesinos como los de Sumapaz debido a la carencia de libros, a la no lectura de literatura auténtica; al respecto dice Dubin:

“Los discursos dominantes del área remiten constantemente a quienes “no leen” o “no leen asiduamente literatura”, porque “no poseen o van a bibliotecas de literatura”, porque “no se relacionan con los libros de literatura” y que, por ello, “no realizan operaciones cognitivas complejas” (Dubin 2022, p.71).

Ahora bien, continuando con el análisis del documento curricular respecto a las tesis de las deficiencias del lenguaje podemos afirmar que son muy cuestionadas teniendo en cuenta que las situaciones de lectura son históricamente variables y no siempre se redujeron a un ámbito privado, restringidas únicamente a una individualidad y a la relación íntima de



un lector con un texto escrito y su capacidad para descifrarlo (p. 10). Existen formas diferentes de hacer una lectura que caracterizan a los lectores como los de las zonas rurales, donde hay una multiplicidad de existencia social de la lectura.

Según Sawaya (2008), hay formas de imposición social, simbólica e históricamente constituidas que han definido el trabajo escolar sobre la lengua escrita mediante relaciones objetivistas con los textos traducidos en dictados, copias, ejercicios de comprensión textual. (p. 11) En estas relaciones objetivistas, están implícitas operaciones como las de descifrar y atribuir sentido a las palabras escritas.

Las instituciones modernas y escolares, ya sea por razones políticas, sociales y religiosas se han apoderado de la enseñanza de la lengua, han producido un tipo de lector en el cual la relación con los textos es de tipo objetivista (De Certeau, 1990). La escritura fue uno de los dispositivos de los cuales el poder se sirvió para la constitución de formas de dominación en las sociedades burocráticas modernas, los materiales escritos, sus usos y las formas de relacionarse con ellos obedeciendo a un orden simbólico que disciplina, organiza, y ejerce poder sobre el todo social.

En cuanto a que la lectura consiste en la puesta en práctica de una serie de estrategias o de tácticas, Sawaya (2009), mediante sus investigaciones, ha demostrado que en realidad esta no depende de un proceso de adquisición y desciframiento del código escrito sino que en realidad la producción de hipótesis de sentidos de un texto escrito antecede esta operación; según Sawaya (2009) las formas de percepción socialmente constituidas permiten la anticipación del sentido de un texto en el cual el descifrado del código apenas corrige las hipótesis de sentidos formuladas (p.12).

Sawaya (2009, p.12) señala que hay un juego de fuerzas que se han interpuesto definiendo la actividad de lectura como una actividad de tácticas entre un sistema escrito impuesto y un lector influido, condicionado, inscrito en un campo de significados, percepciones y relaciones sociales mediante las cuales produce su actividad de lectura. Por ejemplo, en la zona rural como la de Sumapaz hay relaciones orales estructurantes que están incluidas en las formas de apropiación de los materiales escritos pero que no son tenidas en cuenta por las instituciones modernas, y en especial las escolares, las cuales han privilegiado una relación objetivista con los textos (De Certeau, 1990).

De Certeau (1990) afirma que la escolarización en occidente ha presupuesto que sólo aquellos que son capaces de decodificar un texto escrito son los únicos que pueden ejercer actos de lectura. Así mismo, agrega De Certeau (1990) que a esta visión se ha sumado aquella que afirma que para adquirir habilidad en la lectura y la escritura, el lector debe alcanzar capacidades cognitivas más complejas.

Según Olson (1995, p. 268), citado por Sawaya (p. 14) aunque de manera general se cree que la cultura escrita, la imprenta y el alfabeto han incidido en los cambios sociales y cognitivos de la sociedad, no hay evidencia de que la forma escrita afecte a la mente, ni que haya llevado a algunas culturas a desarrollar ideas o formas de pensamiento, o hayan provocado alteraciones en los procesos cognitivos en comparación con aquellos grupos con tradición oral; tampoco hay diferencias en las estructuras léxicas o discursivas ni variación en los procesos lógicos.

Ahora bien, y lo recuerda Sawaya (p. 14), la referencia a estos aspectos no significa que olvidemos las condiciones socioeconómicas, de exclusión social, ni la restricción a los bienes culturales a los que estos grupos sociales que como los de Sumapaz, han sido sometidos. Sawaya (2009) resalta que esas restricciones han tenido sus efectos en las formas de participación en la cultura y en la sociedad de estos grupos, y los campesinos de Sumapaz no son la excepción. A pesar de esto, es cuestionable la afirmación generalizada que dice que el fracaso escolar de los niños de las clases populares sea el resultado de que esos niños no hayan alcanzado determinados niveles cognitivos y conceptualizaciones que otros niños ya han alcanzado gracias al seguimiento y superación de determinadas estrategias y niveles.

Al analizar las concepciones deficitarias que se desprenden de los lineamientos curriculares con respecto a los niños de Sumapaz los cuales son medidos bajo los parámetros nacionales y distritales, se puede observar que no se están tomando en cuenta las características culturales ni mucho menos el desarrollo individual de cada uno de los chicos de esta región; así mismo, se presuponen conocimientos que los niños de estas regiones no poseen y que sí pueden tener los niños de zonas urbanas, por ejemplo. De igual modo, siempre se espera que los niños se ajusten a nuestros métodos, y sobre todo a nuestros criterios de calidad y excelencia, sin mencionar que enseñamos, tal como lo indica el mismo documento de lineamientos curriculares, según modelos adecuados a un alumno ideal y que

por supuesto no encuentra correspondencia con los niños de las clases populares, de allí que se escuchen esas expresiones tales como “ese alumno no tiene el nivel, no sabe interpretar, no lee bien, está atrasado, etc. En tal sentido Bourdieu y Passeron (2009) afirmaban que la escuela, en lugar de equilibrar las brechas y la desigualdad, antes las está intensificando al favorecer al niño que supuestamente va mejor o tiene mejores niveles, en lugar de reconocer que hay diferencias en los desarrollos individuales y que así mismo cada uno tiene diferentes conocimientos a razón de sus entornos sociales e históricos. Lo que está haciendo el maestro es avanzar y hacer que los que supuestamente no han alcanzado los niveles esperados se rezaguen aún más, e incluso, terminen desertando de la escuela como ha ocurrido en Sumapaz donde según las estadísticas la deserción es una de las mayores.

Por otro lado, esta misma presuposición “la de que los niños deben tener o haber alcanzado determinadas experiencias, conocimientos o niveles” sirve para explicar el fracaso de los niños de clases populares, donde muchas veces, el mismo maestro se vale de la falencia de estos prerrequisitos para caracterizar a los niños en un nivel de desarrollo cognitivo insuficiente o bajo para la adquisición del sistema escrito. En los lineamientos curriculares se evidencia esta misma concepción al afirmar que sus “carencias” o “debilidades” tienen graves implicaciones que le impiden pensar y ejecutar una educación de calidad, así como tener un desarrollo cultural y científico (MEN, 1998, p 47). Lamentablemente, la política educacional no rompe con esa visión tan enraizada en la escuela de catalogar a los niños de las clases populares como incapaces, al mantener los principios que convierten a los niños y las niñas campesinas en responsables de sus mismos males y falencias.

Así pues, aunque el documento habla de flexibilidad, pertinencia, autonomía, y de tener en cuenta la construcción de las diferentes formas a través de las cuales se construye la significación, etc., se observa que en realidad no es así, pues se restringe la comprensión al alcance de ciertas competencias, y en especial a la escritura, lo cual se está usando como instrumento para lanzar concepciones deficitarias sobre algunos sectores poco privilegiados, teniendo en cuenta evaluaciones diseñadas con base en este mismo modelo.

Por otro lado, según los lineamientos curriculares de lengua castellana (1998, p.47) el núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, la cual debe estar siempre condicionada a la comprensión; pero ¿qué significa comprender un texto según este

documento? Para el MEN comprender significa dar cuenta de este, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan; dice el documento:

“Concebimos la comprensión de la lectura de un texto como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión”. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto”. La lectura, por tanto, es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad: “A través de este proceso interactivo, el lector produce otro texto, recrea la lectura” (MEN, 1998, p. 47).

Podemos ver en este fragmento que la lectura se concibe como la ejecución de un conjunto de operaciones mentales que el lector activa para dar sentido a un texto conectando sus estructuras cognitivas y la información del texto. Ahora bien, la importancia de esta comprensión y de esta reconstrucción para la calidad de la educación es reiterada nuevamente, veamos:

“Esta es la primera fase del proceso lector, y si se logra que los estudiantes se apropien de ella y la terminen con rigor, contribuirá sensiblemente a mejorar la calidad de la educación, en la medida que permitirá garantizar una apropiación de las redes conceptuales presentes en los textos” (MEN, 1998, p. 47).

En este fragmento podemos leer que la garantía de la apropiación de las redes conceptuales presentes en los textos está directamente relacionado con la calidad de la educación, en este sentido señala Sawaya (2008) que este tipo de documentos no toman en cuenta las características culturales y de desarrollo individual de los niños, los cuales son variantes importantes para la adquisición no sólo de la lectura sino también de la escritura, pues se pretende que todos recorran este camino al mismo tiempo y de la misma manera.

Finalmente, y como ocurre en la investigación citada en el documento, los niños terminan siendo culpados por encontrarse lejos de los estándares de calidad debido a las deficiencias en áreas que tradicionalmente son valorados por la escuela (Sawaya, 2008, p. 55).

Más adelante, exactamente en la página 48, el documento expone estrategias cognitivas para la construcción de significados por parte del lector; teniendo en cuenta que la comprensión lectora está determinada por el lector, el texto y el contexto, a cada una de ellas, el documento le asigna las siguientes estrategias:

Las estrategias que se recomiendan para el lector, lo cual está basado en Goodman 1982, se definen en aplicar las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección.

El muestreo es la capacidad que posee el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados (MEN, 1998, p.48); la predicción es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por ejemplo, prever el desenlace de un cuento, el final de una oración, etc.; y la inferencia se define como la capacidad para deducir aquellos componentes que aparecen implícitos o complementar la información de un texto.

Según el documento (1998, p.48), además de estas tres estrategias, los buenos lectores utilizan de manera consciente otras dos estrategias que son la verificación y la autocorrección.

Por medio de la verificación el lector constata si lo que predijo o infirió es correcto, y por medio de la autocorrección el lector se autocorrige, según el documento, estos procesos son esencialmente cognitivos.

Además de estas estrategias, el documento considera otros factores para mejorar la comprensión lectora. Estos son los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional y la competencia lingüística. Los propósitos se refieren a la conciencia que posee el lector de lo que busca al enfrentarse a un texto; El conocimiento previo está constituido tanto por lo que el sujeto sabe sobre el tema del texto como por su estructura cognoscitiva, traducido en la forma en que está organizado su conocimiento, su competencia lingüística en general y el conocimiento que tiene de la lengua en particular. El nivel del desarrollo cognitivo es la capacidad del sujeto para asimilar, es decir, para aplicar los esquemas disponibles para resolver los problemas que se le presenten, adquirir más

informaciones, acomodar, y en consecuencia modificar los esquemas para poder resolver los problemas. La situación emocional se refiere a la realidad afectiva del lector en el momento de la lectura, dependiendo de la situación emocional un texto puede movilizar diferentes asociaciones e interpretaciones en los lectores. Por último, las competencias del lenguaje corresponden al conocimiento que el lector posee de la lengua, su léxico y su sintaxis, y el modo de utilizarla. Aquí se habla de la competencia gramatical, la competencia textual, la competencia semántica y la competencia pragmática.

Con respecto al texto, el documento destaca que un buen lector debe ser sensible a su intención comunicativa, al léxico, y a la consistencia externa e interna.

En cuanto al contexto, la comprensión de lectura debe centrarse en tres tipos de contexto comprendido como las condiciones que rodean el acto de lectura, estos son: El textual, representado por las ideas presentes antes y después de un enunciado; el extratextual, compuesto por factores como el clima o el espacio físico donde se realiza la lectura; y el psicológico, referido al estado anímico del lector en el momento de leer el texto.

### **Los lineamientos curriculares y la literatura**

Con respecto a la literatura los lineamientos hacen unas propuestas claras para trabajarla, no recomiendan mucho los libros de texto por manejar un énfasis en la historiografía y en simulaciones de una sociología de la literatura, además las obras literarias no son objeto de lectura exhaustiva pues solo aportan fragmentos y resúmenes; así mismo, aparecen términos complicados sin ninguna mediación conceptual. El documento propone que para el estudio literario unas pocas obras analizadas en profundidad serían suficientes para que luego los estudiantes puedan continuar por su cuenta la lectura de obras literarias (MEN, p. 53).

El documento aporta varios conceptos con respecto a la lectura de la literatura; propone que se desarrolle la competencia literaria entendida como el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas lo cual depende en gran manera de un profesor que haya leído bastantes obras para que pueda proponer textos a sus estudiantes. Según el documento, un

lector competente debe alcanzar una lectura crítica, es decir, saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos y dominar tres niveles, dominar desde el nivel primario, o lectura literal, pasar por un nivel secundario, o lectura inferencial y derivar en un nivel crítico intertextual (MEN, 1998, p 53).

Una posibilidad de trabajo recomendada en el documento es la de la intertextualidad, el diálogo entre los textos, rastrear en los textos la presencia de otros textos teniendo en cuenta que toda lectura remite a otras lecturas; un ejemplo que aporta el documento es el de la novela Pedro Páramo por medio de la cual se pueden trabajar varias competencias, fundamentalmente la Competencia Enciclopédica de los estudiantes la cual, según el documento, es necesaria para hacer la travesía de todo el texto. Por ejemplo, en la obra de Rulfo se pueden rastrear algunos mitos universales como la destrucción y la creación del mundo, la lucha entre los dioses y los ancestros, la pérdida y expulsión del paraíso, la telemaquia de la Odisea, etc.

En síntesis, el documento recomienda hacer un estudio de la literatura no como acumulación de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, etc., sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica, ayudándonos en lo posible de las teorías sobre el lenguaje, historia de la lengua, la lingüística estructural, la psicolingüística, la sociolingüística, la textolingüística, el análisis del discurso, y las teorías literarias en general como son la estética literaria, la sociología de la literatura, la semiótica, la retórica, la versología y la hermenéutica (MEN, 1998. P. 56).

Ahora bien, con respecto a lo que dice el documento con respecto a la literatura, nos detendremos en analizar tres afirmaciones; la primera es que el estudio de la literatura tenga que desarrollar una competencia literaria entendida como el conocimiento directo de un número significativo de obras; la segunda que un buen estudiante de literatura tenga que alcanzar lo que se llama un nivel crítico intertextual que deba rastrear en un texto la presencia de otros textos; y, por último, que esto dependa en gran manera de un profesor que haya leído bastantes obras.

Siguiendo a Dubin (2022), podemos evidenciar en estas afirmaciones la ideología de una perspectiva dominante en donde se considera la literatura como un mundo dominado especialmente por especialistas, los cuales consideran atávico lo que se lee en la vereda o en

el barrio; así mismo, Cuesta (2010), afirma que estos especialistas consideran que se debe confiar en un saber teórico totalizador que puede ser aplicado en las clases de literatura, en donde los cuestionamientos de los alumnos pueden llegar a desestimarse ya que corresponderían a problemas de comprensión lectora. Agrega Dubin que además se suele considerar que el canon humanista que se ha venido imponiendo de la literatura y que es eminentemente eurocéntrico, se considera irrefutable y obligatorio cuando en realidad ha sido un campo de debate durante años. Por otra parte, esta visión está desestimando que existen sujetos con historias como los de Sumapaz que tienen literaturas folclóricas y tradiciones editoriales como veremos más adelante. Así pues, se revela en el documento la existencia de atavismos culturales con respecto a los niños y jóvenes de las clases campesinas y populares a quienes supuestamente la literatura los viene a liberar con el “conocimiento directo” de mundos nuevos y mundos posibles, como si el conocimiento no fuera mediado. Así mismo, el documento define la literatura como un conocimiento neutro y medible el cual se alcanza mediante la competencia literaria y enciclopédica lo cual es muy debatible teniendo en cuenta que el qué enseñar y por qué es un debate curricular y político en el cual el problema de fondo es que se están considerando unos saberes como simples competencias.

Así mismo, Dubin (2022) revela que en estos posicionamientos se muestra un eslogan educacional muy difundido y es que la literatura proveerá de pensamiento crítico a los alumnos, pensamiento que los redimirá de sus oscuridades ideológicas y de las equivocaciones por creer o pensar de un determinado modo. Sin embargo, afirma Dubin (2022) que en las opiniones y escritos de los estudiantes se revelan experiencias de vida concretas, llenas de valor y sentido para ellos y no son simplemente posiciones irracionales.

Por otra parte, se evidencia en el documento la afirmación de que sólo puede enseñar literatura un docente que haya leído bastantes obras. En esta afirmación hay un discurso del área que ha sido dominante y que atribuye carencia de cultura (en este caso al docente), la cual es una concepción deficitaria mediante la cual se remite constantemente a quienes no leen o no se relacionan con los libros de literatura como personas incompetentes literariamente y que por lo tanto no tienen o no han alcanzado operaciones cognitivas complejas (Dubin 2022, p. 30).



En conclusión, hay modos hegemónicos de pensar el mundo contemporáneo y, en particular, de pensar la literatura y su enseñanza, los cuales como afirma Perla (2021) han sido clave para futuras reorientaciones curriculares y que tienen como base el definir a los sujetos a partir de la carencia de cultura, ya sea por la cantidad de libros como ocurre en la Argentina (Dubin 2022, p. 30) o por la competencia literaria y enciclopédica que tienen o no tienen, como el caso de Colombia.

### **7.1.2 Estándares Básicos de Competencia**

El punto de partida de este documento se encuentra en los lineamientos curriculares ya que se centran en la tarea del Ministerio por establecer unos referentes comunes que orienten la búsqueda de la calidad de la educación por parte de todo el sistema educativo (Ministerio de Educación, Secretarías, instituciones, actores escolares (MEN, 2006, p. 11). El documento “Estándares Básicos de Competencia” inicia con una argumentación acerca de la importancia de insistir en la calidad de la educación la cual se define en términos de eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción). Así mismo, el documento afirma que tal insistencia en la calidad de la educación se defiende en la necesidad de que esta constituyera el motor de crecimiento de los países para lo cual debe garantizar resultados en los estudiantes, oportunidades para desarrollar habilidades y entre otras cosas, ser personas productivas (MEN, p. 8). En este sentido, como un elemento esencial para lograr el tan mencionado desarrollo de los países, las políticas educativas han mostrado su interés en los factores que están supuestamente asociados con la calidad, estos son el currículo y la evaluación, los recursos y las prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente. Ahora bien, ¿qué relación tienen los estándares básicos de competencia con la calidad de la educación? Así lo define el documento del MEN:

“Los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el

sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares” (MEN, 2006, p. 9).

Así pues, los estándares son parámetros que definen los niveles de calidad alcanzados por el estudiante y que se miden finamente mediante instrumentos como las evaluaciones tanto internas como externas. Así mismo, los estándares se constituyen en una de varias herramientas para alcanzar esos resultados que garanticen esa calidad tan esperada para lo cual dispone de unos referentes comunes, más exactamente indicadores comunes que permitan establecer si los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas explícitas de calidad (MEN, 2006, p. 11).

Pero ¿qué es un estándar según el documento? En la página 11 es definido de la siguiente manera:

“Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; el estándar expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media” (MEN, 2006, p. 11).

Los estándares son quizá la guía más usada por los profesores para diseñar su plan de estudios, sus proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula. Estos estándares guían gran producción de textos escolares, materiales y apoyos educativos; también se utilizan para el diseño de prácticas evaluativas dentro de la institución y como criterios comunes para las evaluaciones externas, como las Pruebas “Saber”.

Según el documento, los estándares son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias alcanzados por los estudiantes en el transcurso de su vida escolar. A su vez, una competencia se define como un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron (MEN 2006, p. 12).

El documento argumenta que la concepción que motivó la formulación de los lineamientos y los estándares fue la de superar esa concepción tradicional que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos en favor de una pedagogía que le permitiera a los estudiantes comprender los conocimientos de manera efectiva pudiendo utilizarlos dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos (MEN, 2006, p. 12).

Vale la pena destacar que el documento hace énfasis principalmente en las competencias, en su desarrollo, y en que se conviertan en el núcleo común de los currículos, pues es a partir de ellos que cada institución y en particular los docentes, deben definir los objetivos, las metas, los contenidos temáticos y los procesos indispensables para desarrollar cada una de las competencias. El documento argumenta que el modelo por competencias es una opción pedagógica óptima para enseñar con sentido, y que es función del sistema educativo aportar a su desarrollo para alcanzar la calidad deseada puesto que estas ofrecen criterios claros y públicos (MEN 2006, p. 14).

En cuanto al proceso de lectura, el documento explica que, dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, sean de naturaleza verbal o no, se dan dos procesos que son la producción y la comprensión. Por “producción” se refiere al proceso por medio del cual el individuo genera significado con el fin de expresarse, transmitir información o interactuar con otros. Por su parte, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y del sentido que implica cualquier manifestación lingüística (MEN 2006, p. 21). En este aspecto vale la pena resaltar, como veremos más adelante, que los estudiantes campesinos no sólo asignan sentido y significado a lo que leen sino que además producen textos coherentes que evidencian conocimientos concretos no sólo de su territorio, de su situación histórica y social sino que manifiestan conocimientos recibidos, por otros medios, ya no sólo de parte de los libros, sino a través de la cultura de masas como la televisión o el internet.

Según el documento ( MEN, 2006), estos dos procesos, tanto el de comprensión como el de producción suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación; las cuales posibilitan a las personas que desarrollan estos procesos mentales, la

inserción en cualquier contexto social y su intervención en los procesos de categorización del mundo, en la organización de los pensamientos y acciones, y en la construcción de la identidad individual y social ( MEN, 2006, p. 21). En este sentido, continúa el documento:

“Los estándares están orientados hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes, tanto verbales como no verbales, que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo” (MEN, 2006, p. 21).

El documento insiste en que formar en lenguaje desde el desarrollo de las competencias permite que los estudiantes puedan participar activamente en las distintas situaciones comunicativas que le ofrecen a diario en todo lugar y en todo momento; de tal manera, ser competente en lenguaje consiste en manejar unos saberes referidos al sistema lingüístico, a la producción y la comprensión textual, a los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, a las diferentes culturas, a los recursos ideológicos de los cuales hace uso toda elaboración de discurso, a los contextos y los individuos.

Ahora bien, para procurar un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje, en el documento se definen tres campos fundamentales en la formación en lenguaje para la Educación Básica y Media, estos son: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos (MEN, 2006, p.24).

Con respecto a la lectura, esta se enfoca principalmente desde la pedagogía de la literatura como la necesidad de consolidar una tradición lectora a través de la generación de procesos sistemáticos que desarrollen “el gusto” por la lectura (MEN, 2006, p.25). Así mismo, se apunta a que los alumnos puedan leer entre líneas y sean lectores activos con la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, es decir, que puedan interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión.

Según el documento, de una pedagogía de la literatura se espera que los estudiantes estén en la capacidad de conocer el texto, lo lean, lo disfruten, hagan inferencias, predicciones, relaciones, interpretaciones, y que de igual manera puedan explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje (MEN, 2006, p.26). Así mismo,

enfatisa el documento la importancia de la lectura como medio indispensable para desarrollar procesos psicológicos superiores:

“Se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación” (MEN, 2006, p.26).

Hablando de la creatividad y la imaginación, el documento resalta la importancia de construir una tradición lectora que aporte no sólo a la comprensión e interpretación de los textos literarios, sino que sobre todo los “disfruten” de manera tal que esto estimule la capacidad productiva (escritura) con intención literaria, teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes (MEN, 2006, p. 26).

Ahora bien, como se puede observar, en los estándares Básicos de Competencia se insiste en algo que a simple vista parece no tener importancia y es la necesidad de desarrollar lo que se conoce como “el gusto, el disfrute o el placer por la lectura” como un requisito o condición para desarrollar la capacidad productiva y mejorar las capacidades expresivas y cognitivas; al respecto explica Dubin (2023) que estas afirmaciones como la búsqueda o la necesidad de encontrar o tener placer o gusto por la lectura como requisito indispensable para leer, o enseñar literatura en el caso de los docentes, es una afirmación propia del déficit cultural el cual hace parte de los llamados eslóganes educacionales. Reitera Dubin que hay una recurrencia a relacionar la experticia de la lectura con la lectura de literatura por placer lo cual implica una relación entre el placer de la lectura y el cognitivismo textualista. Incluso Dubin (2023) señala que autores como Emilia Ferreiro han llegado a afirmar que es muy difícil que un maestro pueda transmitir el placer de la lectura si nunca sintió ese placer (p.27); es decir, que aquellos maestros que no han leído libros de literatura y no han experimentado el placer de hacerlo no estarían en condiciones de formar lectores. Ahora bien, si esto se afirma con respecto a los docentes pues ni hablar de los estudiantes quienes si no son capaces de experimentar el placer de la lectura tampoco tendrían la posibilidad de transformación, de llegar a ser alguien más, e incluso de tener la posibilidad de acceder a otros mundos, a otros

lugares, lejos del barrio o de la finca o de la sencilla huerta campesina. Muy pocos tendrían esa posibilidad que solo brinda la lectura de la literatura y no cualquier literatura, claro está, sino la literatura propia del canon escolar.

### **7.1.3 Otros documentos curriculares relativos a la lectura. Los Derechos básicos de aprendizaje, Las Orientaciones Pedagógicas de Lenguaje y las Matrices de Referencia de Lectura.**

A continuación, citaremos tres documentos de menor extensión pero que son muy influyentes dentro de la escuela como referentes de calidad para el diseño de los planes de estudio; los tres están diseñados con base en los Lineamientos curriculares y en los Estándares Básicos de Competencia descritos anteriormente.

El primero de ellos son los “Derechos Básicos de Aprendizaje” o DBA de aquí en adelante, los cuales concretan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular, entendiendo “aprendizajes” como la conjunción de conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende y “estructurantes” en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo (p.6); en este sentido se definen como una estrategia para promover la flexibilidad curricular debido a que definen aprendizajes amplios que requieren de procesos a lo largo del año y no son alcanzables con una o unas actividades. Los DBA están numerados de uno a ocho, pero según el documento esto no define un orden de trabajo en el aula, sino que son, sencillamente, los aprendizajes mínimos que se busca alcanzar al finalizar el año.

La estructura de los DBA está compuesta por tres elementos centrales que son, el enunciado, las evidencias de aprendizaje y el ejemplo (ver imagen número 2).

<p>1. Identifica los diferentes medios de comunicación como una posibilidad para informarse, participar y acceder al universo cultural que lo rodea.</p> <p>Evidencias de aprendizaje</p> <p>[Redacted text]</p> <p>Ejemplo</p> <p>[Redacted text]</p>	<p>El <b>enunciado</b> referencia el aprendizaje estructurante para el área.</p>
	<p>Las <b>evidencias</b> expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado.</p>
	<p>El <b>ejemplo</b> concreta y complementa las evidencias de aprendizaje.</p>

Imagen No 2. Estructura de los DBA

El enunciado, hace referencia al aprendizaje estructurante para el área; las evidencias, expresan indicios claves que muestran que sí se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado, es decir, que sirven de referencia al maestro para hacer el aprendizaje observable; y el ejemplo concreta y complementa las evidencias de aprendizaje, muestran lo que el niño debe estar en capacidad de hacer al alcanzar los aprendizajes enunciados según su edad y momento de desarrollo para dar cuenta de su apropiación del aprendizaje enunciado. Así mismo, estos ejemplos pueden contextualizarse de acuerdo con lo que el docente considere pertinente para el contexto de sus estudiantes (MEN, 2016, p. 7). En el caso de los DBA de lenguaje lo concerniente a lectura se describe por lo general en los DBA número 5 y 6.

Tomemos como ejemplo los DBA número 6 correspondientes a lectura para los grados séptimo y octavo respectivamente (ver anexo 10.3.):

Grado séptimo:

Enunciado: Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales.

Evidencias de aprendizaje:

Identifica y caracteriza al posible destinatario del texto a partir del tratamiento de la temática.

Identifica elementos como temáticas, léxico especializado y estilo empleados en los textos.

Ubica el texto en una tipología particular de acuerdo con su estructura interna y las características formales empleadas.

Ejemplo:

Establece semejanzas y diferencias entre periódicos, revistas, enciclopedias, libros de texto del colegio, cartillas y directorios, para identificar sus usos, estructuras, temáticas, contextos de circulación y expresiones empleadas.

Grado octavo

Enunciado: Infiere múltiples sentidos en los textos que lee y los relaciona con los conceptos macro del texto y con sus contextos de producción y circulación.

Evidencias de aprendizaje:

Identifica y caracteriza las voces que hablan en el texto.

Elabora hipótesis sobre el sentido global de un texto a partir de la relación de información explícita e implícita.

Identifica las características retóricas de las tipologías textuales con las que trabaja y señala en sus notas de clase los conceptos más relevantes.

Ejemplo:

Analiza las características propias de un texto como el narrativo: voz que narra, punto de vista de dicha voz, tipos de personajes, lugar, tiempo, orden la historia, recursos como la descripción o el diálogo, entre otras.



### 7.1.4 Orientaciones pedagógicas de lenguaje

Las Orientaciones Pedagógicas de Lenguaje son definidas por el MEN como referentes para guiar con calidad la actividad pedagógica en una determinada área fundamental y obligatoria.

Ahora bien, una de sus características es que estas orientaciones están conectadas con el documento de los DBA ya que constantemente nos están remitiendo a un DBA determinado.

Con respecto a la lectura, particularmente, el documento está organizado mediante orientaciones numeradas, orientación 1, orientación 2, orientación 3, etc., así mismo, se organiza en competencias, dimensiones, y aprendizajes a los que corresponden unas evidencias; la competencia correspondiente al proceso de lectura se denomina “competencia comunicativa” y esta, a su vez, se subdivide en tres componentes: sintáctico, semántico y pragmático. Veamos la orientación 1 (MEN, 2016, p. 68), la cual nos remite al DBA 6 del grado séptimo (ver anexo 10.6.).

Competencia: Comunicativa (Proceso de lectura)

Dimensión: Sintáctica

Aprendizaje: Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.

Proceso: Lectura

Aprendizajes:

Aprendizaje 1:

Identifica información de la estructura explícita del texto.

Evidencia de este aprendizaje:

Identifica el armazón o estructura del texto.

Aprendizaje 2:

Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.

Evidencias de ese aprendizaje:

Identifica la función de las partes que configuran la estructura de un texto.

Identifica la función de los corchetes, comillas, guiones, raya, signos de admiración, etc. en la configuración del sentido de un texto.

Identifica la función de marcas lingüísticas de cohesión local (concordancia gramatical y conectores).

Aprendizaje 3:

Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.

Evidencias de ese aprendizaje:

Distingue entre el tiempo de la narración y el tiempo en el que ocurren los hechos.

Reconoce algunas estrategias propias de cada tipo textual.

### **7.1.5 Matriz de referencia pruebas Saber**

La prueba denominada de “lectura crítica” del ICFES evalúa tres competencias: (1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Ahora bien, para identificar con precisión el cumplimiento de estas competencias se ha creado un documento denominado “Matriz de referencia”, el cual presenta los aprendizajes que evalúa el ICFES a través de las pruebas Saber relacionando las competencias con las evidencias que se espera alcancen los estudiantes tanto en lectura como en escritura.

Las matrices de referencia están diseñadas a partir de los Estándares Básicos de Competencia y presentan, según el MEN, los aprendizajes que evalúa el ICFES para grado tercero, quinto y noveno, en cada competencia. Así mismo, se espera que con base en los resultados obtenidos en tales pruebas el establecimiento educativo proyecte acciones de aprendizaje y mejoramiento.

Semejante a las Orientaciones Pedagógicas de Lenguaje, las Matrices de Referencia están organizadas en aprendizajes y evidencias en cada uno de los tres componentes: sintáctico, semántico y pragmático.

Veamos, por ejemplo, la matriz de referencia para el nivel sintáctico del grado noveno:

Nivel sintáctico:

Aprendizaje 1

Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.

Evidencias:

Distingue entre el tiempo de la narración y el tiempo en el que ocurren los hechos.

Reconoce algunas estrategias propias de cada tipo textual.

Identifica información de la estructura explícita del texto.

Aprendizaje 2:

Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.

Evidencias:

Identifica el armazón o estructura del texto.

Aprendizaje 3:

Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.

Evidencias:

Ubica el texto dentro de una tipología o género específico

Identifica la función de marcas lingüísticas de cohesión local (concordancia gramatical y conectores).

Identifica la función de corchetes, comillas, guiones, rayas, signos de admiración, etc., en la configuración del sentido de un texto.

Identifica la función de las partes que configuran la estructura de un texto.

Ahora bien, con respecto a estos tres documentos, los DBA, las Orientaciones Pedagógicas de Lenguaje y las Matrices de Referencia se puede concluir que son documentos que se reducen a brindar una serie de listas de indicadores de comportamiento por lograr, convirtiendo el aprendizaje en una especie de “checklist” o lista de verificación o de control de comportamientos fragmentarios, los cuales, como dijimos anteriormente, fragmentan el material de estudio, de manera que al docente simplemente le basta con observar una fragmentación de comportamientos mecánicamente retenidos por los estudiantes para considerar que efectivamente han aprendido. En este sentido, Oviedo (2021) y Perla (2021), explican que la lengua ha sido reducida a unas competencias individuales, a simples “quehaceres”, “prácticas sociales y discursivas de referencia”, y en consecuencia “desterritorializadas”, “desideologizadas”, “des particularizadas”, lo cual en palabra de Dubin, representa un problema epistemológico difícil de resolver que exige una revisión compleja de la noción de lengua.

De igual manera, se puede ver que estos documentos curriculares reseñados y analizados están cuidadosamente encadenados, según Perla (2020) este encadenamiento evidencia que las disciplinas son “poderosos dispositivos de disciplinamiento social y cultural, especialmente sintetizado en el currículum. Como veremos más adelante, aunque algunos docentes escapan a esta regulación y a esta prescripción muchos la siguen sin presentar ninguna resistencia, pues representa un trabajo ya hecho y listo para aplicar. En estos documentos, que ya otros pensaron, viene establecido lo que el docente debe hacer en el aula y cómo lo debe hacer, qué evidencias debe recoger, y si le quedan dudas hay siempre otro documento que complementa lo que se debe hacer. Esta organizado mediante tablas, dibujos, ejercicios, ejemplos, tareas, procesos, orientaciones, indicadores, etc. En fin, son como su nombre lo indica “referentes de calidad” que hay que seguir y a los que muy pocos

en realidad escapan, de allí que varios docentes que se ciñen fielmente a estos documentos crean realmente que los niños campesinos o de las clases populares no tienen realmente los niveles cognitivos, las competencias, y en general los requisitos de un lector ideal.

## **7.2 Incidencia de las políticas curriculares en el Proyecto Educativo Institucional PEI del Colegio Campestre Jaime Garzón**

El artículo 2.3.3.1.4.1. del decreto 1075 habla del contenido del proyecto educativo institucional. Según este artículo todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional (PEI) que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

Según el decreto mencionado este PEI debe contener entre otras cosas los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa de la institución, así como los objetivos generales del proyecto y la estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.

Así mismo, el PEI del Colegio Campestre Jaime Garzón está construido en gran parte con base en los documentos curriculares antes mencionados, en particular con lo que tiene que ver con el modelo de competencias y el concepto de productividad, calidad, eficiencia, etc. Por ejemplo, se puede leer en la presentación del PEI (p.5) lo siguiente (el resaltado es nuestro):

“El concepto de **productividad** en general, es entendido como el horizonte de la actividad institucional en donde la formación de **competencias** en los y las estudiantes y el impacto de la institución en el contexto se constituyen en referentes de medida y legitimidad de la acción institucional. En esta lógica es en donde toma sentido la **calidad** y la **eficiencia** del trabajo institucional y de cada uno de los actores... La institución educativa apunta, entonces, a desarrollar

**competencias** que le sirven a la persona para su desarrollo como ser social, económico, político, cognitivo, valorativo, sensitivo, etc.” (CCJG, 2015, p. 5).

De igual manera, en los principios que rigen la institución, el documento (p.13) consagra el de la “productividad”, entendido en el mismo texto como la capacidad de desarrollar “competencias” en los y las estudiantes para comprender, argumentar y proponer aplicaciones de conocimiento en los procesos productivos de forma organizada, creativa y contextualizada. De igual manera, en la propuesta pedagógica el documento menciona como una de sus principales características el desafío de formar en los estudiantes competencias de todos los órdenes que los hagan personas “capaces” de responder de manera proactiva a los desafíos del conocimiento y su aplicación en todo contexto (p.17).

De manera reiterada el documento hace referencia a la importancia de la productividad a tal punto que se dice en la página 14 que los conocimientos aprendidos deben tener un sentido productivo (el resaltado es nuestro):

“Por lo tanto, asumimos un papel particular formando los niños, niñas y jóvenes para comprender y asumir proactivamente su escenario rural como opción de vida, en donde toman sentido **productivo** los conocimientos aprendidos o puestos en discusión en la escuela” (CCJG, 2015, p. 14).

Y continúa:

“En este sentido la escuela asume un sentido de **productividad** en tanto su trabajo apunta a desarrollar competencias que le sirven a la persona, promoviendo desarrollos como ser social, económico, político, cognitivo, valorativo, sensitivo, etc.” (CCJG, 2015, p. 14).

Como podemos ver, los documentos curriculares mencionados hacen énfasis de manera explícita en la calidad, en la eficiencia, y en esa necesidad de productividad, la cual ha influido de manera contundente en el PEI del Colegio Campestre Jaime Garzón, lo cual hace parte del modelo de educación por competencias. Pero ¿qué tiene que ver este modelo

con la insistencia en la productividad, qué características tiene este modelo, y qué consecuencias ha traído para la educación en Sumapaz?

Según Del Rey (2016) las políticas neoliberales de los años 80 promueven políticas educativas centradas principalmente en la performatividad económica, la cual tras una apariencia humanista se interesa exclusivamente por la “empleabilidad” de los individuos (p.18). Según Del Rey (2016) se asume que la empleabilidad garantiza la competitividad de las empresas, así como el crecimiento y la competitividad del Estado y sus alianzas. En este sentido, los sistemas escolares se han transformado en fábricas de alumnos de alto rendimiento, supervisadas por comparaciones internacionales y evaluaciones estandarizadas las cuales dividen el saber en competencias. Así mismo, pretenden evaluar la adquisición de estas competencias de modo que puedan ser orientadas hacia un potencial de competitividad económica aumentando la eficiencia, es decir, el rendimiento de los sistemas educativos.

Una de las características de estas políticas es que se esconden detrás de un discurso pseudo democrático, tal como se puede leer en los documentos curriculares mencionados, por ejemplo, cuando afirman que cada colegio podrá adaptar los lineamientos a sus particularidades, a su PEI y a las necesidades de sus estudiantes, la verdad es que estas políticas tienen sus objetivos puestos en desarrollar el llamado capital humano y las necesidades de la economía, representada en formar las competencias que favorezcan la productividad y la competitividad de los Estados (Del Rey, 2006, p.18). Desafortunadamente, en esta ideología, los individuos son responsabilizados por las competencias que logran, deben mantenerse competitivos, deben adaptarse y cualquier fracaso será exclusivamente su culpa, tal como sucede en Sumapaz donde tanto estudiantes como docentes son culpados por los bajos resultados en las pruebas Saber y son catalogados o clasificados entre los colegios con la más baja calidad académica.

Ahora bien ¿de dónde o por qué ha surgido este afán de rendimiento, de eficacia, de productividad? Tal como menciona Foucault (2002) La sociedad moderna era una sociedad disciplinaria, en la cual el objetivo era controlar los cuerpos y las mentes, dominar mediante rigurosos métodos disciplinarios en sitios como las cárceles, la iglesia, los sanatorios, las fábricas, los cuarteles, y entre ellos, las escuelas. Su objetivo no sólo era vigilar y castigar sino homogeneizar y normalizar las anomalías, moldear el pensamiento, el carácter, etc. La

dinámica de esta época era la de producir un sujeto obediente y el paradigma usado para garantizar su obediencia era la negación, mediante el deber y el no poder.

Sin embargo, la época posmoderna o contemporánea en la que vivimos, es una sociedad del rendimiento tal como lo explica Byung Chul Han (2010) en su libro denominado *La sociedad del cansancio*; en esta sociedad la positividad tiene más protagonismo que la negatividad. El “no” ha sido sustituido por un contundente “sí”. En lugar de reprimir se promueve y estimula al individuo para que produzca, innove, trascienda, se supere, sea competitivo y esté en renovación continúa de manera que se sumerja en incontables retos, tareas y proyectos, con el fin último de que pueda alcanzar el éxito. Esto no significa que el individuo deje de estar disciplinado o que sea libre, por el contrario, él se convierte en esclavo de sí mismo.

En este paradigma ha caído el sistema educativo, pues tal como lo explica Sandel (2020) en su libro *La tiranía del mérito*, la educación se ha convertido para los políticos en la mejor fórmula para combatir la desigualdad, la pobreza, y el desempleo. La riqueza y el éxito son resultado de la calidad que solo se consigue sumando méritos y sobre todo mucho esfuerzo. De manera tal que el éxito, así como el fracaso es culpa únicamente del individuo, pero nunca de factores sociales o políticos.

La educación por competencias no es más que una muestra de esta sociedad del rendimiento en la cual cada alumno debe dar cuenta de una serie de tareas, competencias, logros y estándares, lo cual se puede visualizar en el PEI del colegio el cual está diseñado a imagen y semejanza de los documentos curriculares. Palabras como productividad, calidad, eficiencia, emprendimiento, etc. son las que más se repiten en este documento y tristemente en muchos de los docentes de la institución quienes afirman constantemente que la exigencia es la solución para que pueda haber una verdadera calidad educativa y para que los estudiantes puedan llegar al éxito lo cual a veces se traduce en bellas palabras como una buena calidad de vida.

La economía imperante basada en el neoliberalismo ha creado talentos que se valoran especialmente por lo cual hay unas aptitudes que al ser valoradas más que otras ponen en duda esa lógica del mérito. Si mi éxito no depende de aquello que yo haga, de mis talentos y



supuestos méritos sino del valor que el mercado les da a esas aptitudes entonces la tal igualdad de oportunidades es sólo un mito. En tal sentido el mercado es actualmente el gran ordenador tanto de los premios como de los castigos y de la misma manera en el sistema educativo se han diseñado una serie de comportamientos, actitudes, formas de ser y de hacer para premiar y caracterizar al estudiante competente.

Ahora bien, dentro de la sociedad del rendimiento en la cual hay unas personas que se creen con más mérito que otras debido a que han logrado una mayor preparación, dedicado un gran esfuerzo o sacrificado más tiempo, recursos y aptitudes, dice Sandel, crece el prejuicio hacia las personas con menor formación. Esto explicaría las concepciones deficitarias hacia grupos menos favorecidos y que han sido afectados por temas como la violencia, tal como ocurre con un territorio como el de Sumapaz, así mismo se considera en términos deficitarios todo aquello que leen, sus maneras de leer, de interpretar, de expresar sus ideas, etc.

Pero ¿a dónde lleva esta sociedad del rendimiento? Según Han a un cansancio que se traduce muchas veces en depresión, enfermedad e incluso en suicidio, pues no es mentira que, en algunos países, donde la exigencia académica es exacerbada los porcentajes de suicidio en jóvenes es bastante alto.

Esta lógica del rendimiento producida por el mercado ha hecho que la educación se sature de quehaceres, una larga lista de chequeo que los alumnos deben cumplir; rendir, rendir sin rendirse para ser competente y alcanzar el éxito; así mismo, la lectura que se valora es aquella del rendimiento, leer el mayor número de textos en el menor tiempo para contestar preguntas también en el menor tiempo posible. Hay una manera de leer que es la correcta, es la impuesta por la sociedad del rendimiento detrás de los cuales se encuentran los grandes grupos económicos y que han sido materializados en los documentos y las políticas curriculares; esta manera de leer se ha valido de teorías psicolingüísticas y constructivistas y del modelo por competencias para constituirse, este modelo de lectura basado en niveles cognitivos, complejas operaciones mentales, así como competencias, estándares, etc., ha sido la mejor manera de categorizar buenos y malos lectores, modos correctos de leer, materiales apropiados de lectura e interpretaciones acertadas, entre otras cosas.

En el modelo por competencias propio de la sociedad del rendimiento se ha acentuado la desigualdad ya que ha hecho que los estudiantes menos adelantados, los que suponen menores competencias, los que aparentemente no leen tan bien, vayan siendo resaltados como estudiantes difíciles, se rezaguen, en lugar de tratar de comprenderlos, destacar sus aptitudes y más bien ayudarlos a estar al nivel de los otros; lo más seguro es que al final tengan que reiniciar el proceso o incluso desertar porque no están en el nivel de los catalogados mejores estudiantes.

En esta sociedad del rendimiento el ideal de lectura exige rapidez de lectura, de comprensión y de respuesta inmediata. Pero el acto de leer tiene también la condición de la calma, la lentitud y la ecuanimidad. Según Zuleta, en su ensayo *Sobre la lectura*, Friedrich Nietzsche exige que el lector ideal debe tener un carácter de vaca, tener la capacidad de rumiar, de estar tranquilo; pero se requiere que el hombre moderno asimile rápidamente ¿por qué? y de allí nace la respuesta a este afán de evaluar la comprensión de lectura y de implementar exámenes tipo ICFES. La respuesta es sencilla, es el tipo de lector que exige el mercado, es el mecanismo ideal para caracterizar y separar lectores competentes de los que supuestamente no lo son. Es el modo eficaz para acabar de empobrecer las lecturas de sectores como los campesinos, la excusa para caracterizarlas de un modo deficitario. Según Nietzsche y lo comparte también Han, en la sociedad del rendimiento el hombre ha perdido la capacidad de admirar con detenimiento, y esto se remite a la lectura, las grandes ideas se pasan por alto, no se reflexiona en las palabras, y lo peor de todo, se tienen por sentadas interpretaciones únicas sin dar lugar a que puedan surgir unas nuevas. Algunas lecturas requieren tiempo, trabajo y dedicación, según Zuleta, el espíritu ha perdido esa comunidad con las cosas.

Según Carl Honore (2004), la lentitud es un super poder en un mundo hiperacelerado, en el campo la vida no es como en la ciudad, el afán de la ciudad no se vive, todo toma su tiempo, entonces, ¿por qué insistimos en instituir ese afán, esa insistencia por el rendimiento haciéndole el juego a esa políticas y modelos de la competitividad, el rendimiento y la productividad? para prepararlos para esa vida, para que se adapten al ritmo de la ciudad, responderán algunos, para que puedan ser exitosos, dirán otros. Creo que al hacer esto lo que haremos es enfermarlos, hacerlos parte de esa sociedad del cansancio que nunca para, que no

se detiene nunca a admirar, a apreciar y contemplar. Así mismo, consideramos que un texto no puede ser neutralizado por una traducción a la ideología dominante como ocurre con los textos o fragmentos con los cuales se intenta medir la capacidad de interpretación de los estudiantes, ni esgrimirse como un elemento de consumo que caracteriza a una cierta clase. Tampoco puede erigirse como un saber gobernado por algunos grupos especializados que estipulan cómo ha de realizarse, ningún saber es posesión de un sujeto neutral, ninguna interpretación, dice Zuleta:

“Ante todo porque ningún saber así es una posesión de un sujeto neutral, sino la sistematización progresiva de una lucha contra una fuerza específica de dominación; contra la explotación de clase y sus efectos sobre la conciencia, contra la opresión, contra las ilusiones teológicas, teleológicas subjetivistas, sedimentadas en la gramática y en la conciencia ingenua del lenguaje” (Zuleta, 1982 p.15).

De esta cita puede reflexionarse que la lectura no se reduce a un medio de dominación tal como se viene utilizando, sedimentándose además en la gramática, siendo un mecanismo para oprimir y cuyos efectos de temor y obediencia aprisionan las conciencias; es más bien como lo dice Zuleta, la sistematización de una lucha contra una fuerza específica de dominación.

Nada más triste que leer para presentar un examen, es lo peor que le puede pasar a uno en el mundo, dice Zuleta, ser estudiante y leer para presentar un examen y como no lo incorpora a su ser, lo olvida. Afortunadamente olvidamos, que tal no tuviéramos esa cualidad vivificadora y limpiadora, agrega Zuleta. Y es verdad, gracias al olvido hemos logrado dejar atrás esas concepciones que, como maldiciones han echado sobre nosotros, sobre los negros, sobre los pobres, y en este caso, sobre los campesinos.

A fuerza de escuchar incansablemente que no se puede, que son pobres, que siempre alcanzan los últimos lugares, que no pueden leer, comprender o interpretar porque son hijos de campesinos o de padres sin estudio, que sus saberes, creencias o producciones literarias

no son válidos porque la sociedad del conocimiento así lo determina; a fuerza de eso, y de mucho más, muchos campesinos han terminado por creer que realmente viven en el fracaso, y han alcanzado la capacidad de avergonzarse y además culparse a sí mismos, pues como dice Zuleta, eso sí lo aprendemos, la capacidad de avergonzarnos. Sin embargo, la experiencia nos muestra que esto no es así, los campesinos de Sumapaz cuentan con valiosos talentos, saberes, creencias, capacidades, maneras de interpretar, leer, calcular, sanar, cultivar, etc., que sólo porque no hacen parte de una ideología dominante no son estimados como debieran ser.

Ahora bien, nos permitimos incluir ahora la primera persona del singular para dar documento de una experiencia personal. Yo no fui campesino, pero fui un niño que creció en un barrio marginal, en medio de la pobreza podría decirse, sin padre; mi madre, que era una madre soltera, lavaba ropas y trabajaba de noche para poder mantenerme a mí y a mis tres hermanos; en la escuela, yo fui un niño rezagado, perdí primero de primaria porque no sabía leer, yo era el vivo ejemplo de lo que no era un buen estudiante según mi maestra. A pesar de eso hoy he podido terminar una carrera, he hecho una especialización, una maestría, he escrito libros, he publicado artículos, estoy haciendo un doctorado y he ganado varios premios y reconocimientos. ¿Qué fue lo que pasó? Algunos pensarán que logré esto porque tuve una actitud positiva, de autosuperación, otros dirán que es resultado de una sociedad que pondera la igualdad de oportunidades. La verdad es que no, esto lo logré gracias a algunas maestras que creyeron en mí, una de ellas fue la maestra con la que repetí primero, ella no me caracterizó en términos deficitarios, no me culpó de mi fracaso, sino que me dio confianza, ella me ayudó a superar mis falencias y comprendió que yo aprendería a leer cuando estuviera listo y no cuando las prescripciones sicologistas así lo determinaran.

Así pues, dentro de las consecuencias de estas políticas curriculares basadas en la competencia y la estandarización está principalmente el aumento de la desigualdad ya que relega cada vez más a los estudiantes, los cuales no son pobres, sino que han sido empobrecidos por estas políticas del despojo. De igual manera nefasta, es la nueva visión de la educación como mercancía, donde cada individuo tiene la posibilidad de invertir en el aumento de sus facultades adquiriendo servicios educativos (Del Rey 2006).

La educación por competencias ha promovido la instrumentalización de los conocimientos y el refuerzo de su utilitarismo; lastimosamente, no es más que otra ideología que ha colonizado los sistemas educativos actuales. Según Del Rey (2006) el modelo actual de educar por competencias es un proceso neoliberal tendiente a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado, y no la educación al servicio del estudiante. Se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo (Del Rey y Parga, 2011, p. 235).

Como podemos leer en los lineamientos curriculares, se ha definido la competencia como un saber hacer en contexto, pero de lo que se trata es de una enseñanza y de un aprendizaje atomizado en una serie de competencias, de manera que se dividen los conocimientos de acuerdo a determinadas demandas o necesidades expresadas desde las empresas o los mercados laborales y profesionales; pero en realidad, indica Del Rey y Sánchez (2011) este modelo educativo impide que estas competencias y conocimientos enseñados y aprendidos sean comprendidos y explicados, pensados, descontextualizados y relacionados entre sí. Este modelo modular de la educación en vez de fortalecerlo más bien atrofia el desarrollo de la inteligencia. Así mismo, para Del Rey (2016) la enseñanza por competencias invierte los objetivos de la enseñanza al subordinarse a los de la evaluación, la cual se ha convertido en el criterio principal del aprendizaje, y no al revés como debería ser; según esto, agrega Del Rey y Sánchez (2011) “el estudiante debe ser evaluado para mejor aprender y no aprender para ser evaluado”.

El modelo de competencias reduce lo que el estudiante puede aprender a aquello que va a ser evaluado; en el caso de Sumapaz los estudiantes aprenden mucho más de lo que suele ser evaluado, pero el imperativo de la evaluación impone una enseñanza de conocimientos ya organizados y formateados por el criterio de su utilización para ser competentes, descuidando o relegando el aprendizaje de organizar los conocimientos (Del Rey y Sánchez, 2011).

El principal error epistemológico y pedagógico de la educación por competencias consiste en que no se orienta hacia el desarrollo de la inteligencia del estudiante, sino hacia determinadas evidencias y desempeños, usos y funciones de dicha inteligencia.

Señala Del Rey (2012) que el modo como se organizan y se enseñan las competencias, es decir, separadamente, sin pensar en las múltiples relaciones que existen entre ellas y que permitirían pensarlas con una cierta coherencia y racionalidad, está equivocado. Por su parte Vaca Uribe (2015) resalta que el concepto de competencia al ser asimilado al concepto de “objetivo educativo conductualmente expresado como un saber hacer” y que ha adquirido tanta importancia, iría en detrimento del saber, pues lo que se requiere ahora es que los alumnos muestren desempeños, conductas explícitas o que muestren la posesión de una competencia o un desempeño, lo cual se ha convertido en una receta tan atractiva y tan popular como la de saber-saber, saber-hacer y saber-ser”; sin embargo, afirma Del Rey (2012) que los conocimientos y sus efectos subjetivos y comportamentales no pueden ser separados y modulados tan fácilmente como son catalogados.

Resalta Del Rey (2012) que conocer, ser y actuar es una misma cosa; así pues, la construcción de un real proceso educativo es una relación dialéctica de estas tres dimensiones. Por otra parte, Del Rey y Sánchez (2011), enfatizan en que equivocadamente se cree que la educación por competencias prepara y adapta a los estudiantes a una sociedad competitiva, cuando en realidad es todo lo contrario: con la enseñanza por competencias el estudiante aprende la competitividad, y se prepara a construir y contribuir a un mundo de rivalidades. Así pues, es el modelo por competencias el que aumenta esa ideología de la competitividad y no la que la ayuda a superarla. De igual manera, la educación por competencias, lejos de orientarse hacia el desarrollo de la inteligencia del estudiante y de la racionalidad de sus facultades, responde a exigencias de facilidad y utilidad y, en definitiva, a demandas de mercados. En palabras de Del Rey, la finalidad de este aprendizaje no es más que la normalización disciplinaria, adaptada al utilitarismo neoliberal, (Del Rey, p.2012).

En los documentos curriculares analizados se evidencia que la elección de la lista de competencias se ha establecido de manera exterior al alumno, al margen del desarrollo de su inteligencia, lo cual presupone un sujeto sin cualidades o como lo llama Del Rey, “una superficie lisa” capaz de adquirir buenas competencias independientemente de las cualidades de las que dispone.

Así mismo, las competencias suponen un modelo de aprendizaje por elecciones, como si se estuvieran escogiendo artículos de un supermercado, sin ninguna relación racional

entre ellas, sin una articulación subjetiva que las organice y les confiera coherencia intelectual (Del Rey 2012).

Otra consecuencia de la educación por competencias es que elimina la “eficacia paradójica” la cual consiste en ese aprendizaje por parte del estudiante que va más allá de toda la enseñanza, en este punto valdría la pena pensar en todo ese aprendizaje que han adquirido los niños campesinos de Sumapaz y que no es tenido en cuenta, los saberes sobre la tierra, sobre la cosecha, etc.; este aprendizaje quedaría fuera de las competencias y de la evaluación estandarizada, esta eficacia paradójica incluye también el proceso de socialización, el cual trasciende los procesos intelectuales de saber y saber-hacer.

La inteligencia y sus facultades no pueden medirse; sin embargo, las competencias pretenden hacerlo mediante test, evidencias, objetivos, desempeños, estándares; en este sentido las competencias son definidas, enseñadas y aprendidas sólo para ser evaluadas y medidas.

Los Estándares Básicos de Competencia, así como los Derechos Básicos de Aprendizaje y las Matrices de referencia, representan un capital común de competencias claves que conllevan un determinado rendimiento y rentabilidad, permite que los estudiantes circulen como mercancías en el mundo laboral y compitan entre sí en función de sus competencias.

Las competencias son certificadas por las empresas y los mercados. En este sentido, la educación fundada sobre competencias y consolidada en documentos curriculares implica el desplazamiento del papel legitimador del Estado a favor del mercado, y el mercado a su vez, es el nuevo encargado de valorizar y de legitimar los conocimientos que son convertidos en esas competencias que son evaluables por la empresa (Del Rey y Sánchez, p. 2011).

Ahora bien, con respecto a la relación entre lectura y Proyecto Educativo vale la pena rescatar a Oviedo (2021) quien toca un punto muy importante y es la adopción de la lectura como dispositivo de poder, lo cual explica en gran manera las afirmaciones deficitarias que existen sobre los estudiantes que no leen conforme a lo que el poder dice que es leer, en este sentido podríamos decir, siguiendo a Oviedo que estaríamos ante una colonialidad del saber que subsume, en este caso la práctica de la lectura, y la aliena a los intereses del proyecto modernista, al mercado, a la producción, en pocas palabras a la lógica instrumental. Sin duda

estas afirmaciones deficitarias que vienen de algunos sectores de la escuela tienen lugar debido a la adopción que ha tenido la institución escolar del modelo de competencias en su currículo y por su puesto del afán de atender los llamados referentes de calidad, los cuales han hecho que caigamos en un olvido del contexto, de la historia de este territorio y enfoquemos la práctica pedagógica y en especial de la lectura en torno a cumplir con los objetivos neoliberales de la producción y el mercado.

Recuerdo que en el año 2018 siendo coordinador del Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, uno de los dos colegios que hay de Sumapaz, se me acercó una señora, una madre campesina de Sumapaz la cual me saludó cordialmente y después de permanecer unos segundos en silencio, con un poco de vacilación y mucho respeto, me preguntó:

-Señor coordinador, que pena molestarlo, quería preguntarle, qué posibilidad hay de que ustedes nos ayuden a la comunidad campesina ahí desde la enseñanza del colegio para que nuestros muchachos no pierdan las costumbres campesinas, el arraigo, la identidad y la cultura campesina-.

La súplica de esta madre quedó en mi mente e hizo que me sintiera un poco mal, incluso con una sensación de frustración respecto al papel de la escuela. Lo cierto del caso es que surgieron varias preguntas acerca de los conocimientos que se privilegian en la escuela y me convencí, en primera instancia, de que había una colonialidad del saber, y que en efecto nuestro currículo era un currículo colonial y eurocéntrico, y que de lo que se trataba era de encontrar una pedagogía descolonizadora que de alguna manera privilegiara los saberes propios del territorio y del contexto campesino. Pero ¿qué es la colonialidad del saber y qué tiene que ver con la lectura?

Para Enrique Dussel (2000) la colonialidad del saber es algo intrínseco a la modernidad donde la civilización moderna se autocomprende como más desarrollada y superior, y donde dicha superioridad obliga a formar o educar, mediante una praxis moderna, a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral mediante una guerra justa colonial. Así mismo, dentro de este mito de la modernidad como él lo llama, se ha desarrollado una falacia desarrollista la cual ha dictado un camino y un proceso educativo de desarrollo que debe ser seguido, ese camino es el seguido por Europa (Dussel, 2000, p.49).



Por su parte, para Raúl Fornet-Betancourt (2004) la colonialidad del saber es una estrategia de globalización del capitalismo neoliberal, el cual mediante una política de producción y de administración del conocimiento centrado en la globalización de la ideología del olvido de los saberes culturales heredados y la pedagogía de la descapacitación contextual, despoja a la mayoría de sus alfabetos culturales condenándolos a un “analfabetismo contextual” que la obliga a leer y ubicarse en el mundo, desde el “alfabeto” único que impone el nuevo imperativo epistemológico.

Ahora bien, frente a esta colonialidad del saber y en la necesidad de encontrar el equilibrio epistemológico Dussel (2015) propone el concepto de “transmodernidad”, definido como un diálogo intercultural “transversal” que parte de “otro lugar” y no únicamente entre los eruditos del mundo académico e institucionalmente dominante. En la transmodernidad propuesta por Dussel, las diferencias dialogan desde sus negatividades distintas, pero sin atravesar el centro de hegemonía; la transmodernidad asume, incluso, los aspectos positivos de la modernidad pero evaluados con criterios distintos y desde otras culturas, tomando en cuenta las asimetrías existentes.

En su texto *El encubrimiento del otro* de 1994, Dussel expresa que la transmodernidad es un proyecto de racionalidad ampliada, un proyecto de liberación histórico, político, ético, erótico, económico, y sobre todo “pedagógico”, donde la razón del Otro tiene lugar en una "comunidad de comunicación" en la que todos los humanos puedan participar como iguales, pero al mismo tiempo en el respeto a su “alteridad”, y que debe estar garantizada hasta en el plano de la "situación ideal de habla”, lo cual consideramos importante en el plano educativo y sobre todo en la enseñanza de la lengua donde muchas veces la ley del silencio ha primado en la escuela y ha predominado la palabra del docente. La transmodernidad pues, es un eje, según Dussel, para construir ese equilibrio epistemológico al tratar en profundidad el concepto emancipador de modernidad, de eurocentrismo, la falacia desarrollista, y en síntesis, la superación del concepto de Modernidad.

Así mismo, para la superación de lo que hemos llamado colonialidad del saber, Dussel (1995) propone la praxis alterativa, la cual tiene cuatro posibles dimensiones, una de ellas es la pedagógica y se centra en la relación hombre - hombre. Dussel menciona que hay una praxis de dominación, que consolida la totalidad vigente injusta, y una praxis de liberación,

metafísica, transontológica, que pone en cuestión al sistema, no sólo teóricamente, abriendo nuevos caminos (p.43).

Dussel (1995) resalta que lo que ha predominado es una pedagogía ontológica, la cual domestica, adapta, coloniza al educando por considerarlo como no-ser, nada, materia prima a la que hay que infundirle una forma (p.47). Así mismo, en este tipo de pedagogía se desprecian algunas culturas considerándose como bárbaras y son incorporadas introyectando en ellos los pretendidos valores universales del imperio a lo cual se llama civilizar, cuando en realidad lo que se hace, según Dussel, es alienar.

Dussel (1996), convoca a un sagrado respeto y a un silencio por y ante el otro nuevo, para saber escuchar esa voz provocativa que fecunda la tradición y la hace historia. Para Dussel (1996) ese otro, no es diferente como afirma la totalidad, sino distinto, siempre otro y que tiene su historia, su cultura, su exterioridad, el cual no ha sido respetado y no se lo ha dejado ser otro sino que se lo ha incorporado a lo extraño, a la totalidad ajena. Totalizar la exterioridad, sistematizar la alteridad, negar al otro como otro, es lo que Dussel (1996) llama alienación. Alienar es vender a alguien o algo; es hacerlo pasar a otro poseedor o propietario. La alienación de un pueblo o individuo singular o en este caso de una región campesina que tiene su tradición, su historia, es hacerle perder su ser al incorporarlo como momento, aspecto o instrumento del ser de otro. En este sentido, ¿será posible que en la escuela de Sumapaz se esté incurriendo de alguna manera en una alienación y que no se esté respetando la tradición y la historia de ese otro incorporando unos pretendidos valores universales?

Al parecer puede surgir una pugna en estas propuestas denominadas liberadoras o decoloniales, con respecto a la pretensión de territorializar el saber, privilegiar al otro, frente a la desvalorización que habría de los saberes universales, incluso esos llamados eurocéntricos u occidentales, en ese reclamo de defender y privilegiar todo lo particular, lo situado e incluso, lo diferente.

Sin embargo, no creemos que se deban sacrificar o desmeritar saberes universales, ya sean occidentales, o los llamados eurocéntricos, sino que como decía Dussel, sean leídos con criterios distintos y desde otras culturas, tomando en cuenta las asimetrías existentes y por supuesto, lo que tienen en común.

En busca de remediar esta tensión, Fornet-Betancourt (2004), pone el énfasis en el tema de la interculturalización, atendiendo el reclamo de establecer un diálogo intercultural

y el desafío de interculturalizar los saberes, sus formas de aprendizaje y transmisión como una labor arqueológica de recuperación de memorias silenciadas o colonizadas. Fornet-Betancourt insiste en la consecución de un equilibrio epistemológico, que los alumnos no se vean en las aulas confrontados con el “libro de texto” (predominantemente de corte europeo), sino con sus propios contextos y los saberes con los que han crecido y de los cuales son depositarios de manera que sean fuentes de conocimientos, y no simples receptores de saber (p. 64).

Para Fornet-Betancourt los programas de estudio deberían ser concertados interculturalmente y dejar por fin, el tramposo paradigma de la “modernización” de pueblos y culturas y se puedan convertir en lo que debieron haber sido siempre, “un instrumento al servicio de la humanización universalizante o cosmificante de los seres humanos” (Fornet, 2004, p. 65).

Ahora bien, Fornet-Betancourt, aunque resalta la importancia de las tradiciones también dice que no se debe alimentar ningún tradicionalismo pues esto puede causar un debilitamiento con respecto al aporte cultural a la realización plena de la humanidad, y además un corte precipitado de los valores transmitidos por las tradiciones nos puede dejar desheredados para contradecir saberes hegemónicos; para Fornet-Betancourt ver la tradición es más bien una memoria que puede orientar en lo que todavía debemos ser y no simplemente quedarse en el pasado (p. 68). Para Fornet-Betancourt más que centrar y reducir el saber a un contexto, se debe buscar una conversación entre mundos culturales que se comuniquen y contrasten sus tradiciones y prácticas culturales por medio de las cuales buscan una conservación abierta de sus identidades en la convivencia e intercambio con los otros en ese marco universal que Fornet-Betancourt llama “el mundo de toda la humanidad” (Fornet-Betancourt, 2004, p. 71). En ese sentido, creo que el saber fundamentado mediante las prácticas de lectura debería intentar salvar las diferencias y defender la pluralidad de los universos culturales apostando a favor, por ejemplo, de la convivencia y la realización de la humanidad, en el caso de Sumapaz que ha sido tan golpeada por la violencia. De igual manera, una pedagogía basada en lo intercultural enfrentaría la globalización que no es más, en palabras de Fornet-Betancourt (2004) que “una estrategia económica-militar para apoderarse del mundo plural de la humanidad, como un gran desafío que se puede resumir en el desafío de un asalto totalitario a la multiplicidad y a la pluralidad de los mundos de vida

de la gente” (p.72). Para Fonet-Betancourt (2004) las estrategias de la globalización del capitalismo neoliberal están promoviendo un cambio de nuestra geografía y de nuestra antropología, están trastornando nuestras referencias geográficas y antropológicas, las bases de nuestras biografías, y la capacidad para “escribir” nuestras vidas, o ser autores de nuestras biografías. En este sentido, en Sumapaz ha venido ocurriendo lo que afirma Fonet-Betancourt, su geografía ha sido cambiada nominalmente, por ejemplo, muchos de los nombres de los lugares e incluso de plantas, y que habían sido puestos por los Muiscas han sido olvidados y reemplazados, es así como encontramos veredas y escuelas a las cuales se les llama con nombres cristianos: La escuela de San Juan<sup>15</sup>, la escuela de Nazareth, de Santa Ana, de San José; incluso el mismo nombre Páramo, significa desierto, sin vida; así mismo, el nombre de la planta característica del páramo “el frailejón” ha sido asimilada a su parecido con los frailes españoles a pesar de que su nombre original era “Wake”, por su parte, el nombre del territorio “Sumapaz” reemplazó al de Fungunzúa, el cual había sido dado por los indios “Sutagaos” que habitaron esta región.

Así mismo, señala Fonet-Betancourt (2004) que hay una estrategia de “información” y una política de producción y de administración de conocimientos, la cual radica en la globalización de una “ideología del olvido” de los saberes culturales heredados y la pedagogía de la “descapacitación” contextual. ¿Será quizá esto lo que ha ocurrido en Sumapaz y los docentes estamos, mediante una pedagogía de la discapacitación, incurriendo en esa ideología del olvido? Para Fonet-Betancourt en el fondo de todo hay un discurso hegemónico y prepotente que a manera de fórmula mágica, dicta el camino para la felicidad, la salvación y el éxito, el cual no es más que un imperativo epistemológico que Fonet-Betancourt resume en la máxima siguiente:

“Olvida lo que sabes, olvida tu memoria, olvida tus saberes contextuales, rompe con tus “tradiciones” y tus “capacidades”, y aprende todo de nuevo en la escuela de la modernidad y bajo las directrices de su maestro omnisciente: el mercado” (Fonet-Betancourt, 2004, p.73).

---

<sup>15</sup> Junto a esta nominalización católica cristiana, en Sumapaz se puede evidenciar una matriz eclesíastica, tal como la denomina Pineau (2001), ejemplo de ello son las grandes rejas que tienen las aulas de Sumapaz como símbolo de separación tajante del espacio mundano, así mismo, hemos encontrados textos religiosos mediante los cuales se enseñaba la lectura y que consignamos en el anexo.

Dussel (1996), reitera que la cultura popular debe ser liberada de los elementos de opresión y alienación, la revolución cultural de liberación debe partir y debe efectuarla el pueblo desde su cultura popular; la liberación del oprimido la efectúa el oprimido mismo, pero por mediación de la conciencia crítica del maestro, conductor; llamado por Dussel, el intelectual orgánico, el cual actúa con y en el pueblo. La figura de este maestro o intelectual orgánico es importante ya que para Dussel (1995), hay una pedagogía inconsciente pero infalible practicada por unos “subopresores” mediante la cual mantenemos a los oprimidos, a aquellos que quieren decir su palabra, en una cultura del silencio; pero a cambio de eso reciben una palabra y una llamada ilustración que los aliena, los hace otros (p.192). Estos oprimidos subopresores seríamos aquellos maestros que, desde la periferia, hemos constituido una oligarquía cultural y seguimos repitiendo al centro, adoptando modelos educativos y teorías pedagógicas sin aplicarles ninguna crítica, enseñando al pueblo siempre lo mismo, llamándole a eso enseñanza gratuita y obligatoria y, como si fuera poco, además de enseñarles muchas veces lo que no necesitan o no les interesa, cobramos por eso. Ahora bien, ¿será esto lo que ocurre en Sumapaz? ¿somos maestros subopresores, que, repitiendo al centro, enseñamos lo que no le interesa o no necesita la comunidad, ejerciendo lo que llama Dussel una violencia epistémica institucionalizada?

Posiblemente así sea, sin embargo y, como veremos más adelante, hay docentes que tienen su propia relación con estas políticas, incluso ante el Proyecto Educativo Institucional, siendo esos maestros orgánicos de los que habla Dussel. A lo mejor adoptar una pedagogía intercultural como la que propone Fernet sea el modelo donde las prácticas de lectura recobren ese sentido formativo que propone Fonseca de Carvalho, donde además se reconozcan las historias, las tradiciones y las maneras de leer e interpretar de cada territorio mediante ese diálogo intercultural propuesto por Fernet.

### **7.2.1 Sobre el concepto de calidad en los documentos curriculares**

El artículo 2.3.3.3.1. del decreto 1075 de 2015 estipula que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza en dos ámbitos: Internacional y Nacional.

A nivel internacional El Estado promueve la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la *calidad* de la educación frente a estándares internacionales.

A nivel Nacional El Ministerio Educación Nacional en conjunto con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) realizan pruebas con el fin de monitorear la *calidad* de la educación en los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Estos exámenes de Estado que se aplican por lo general en el último año escolar, grado once (11) permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior (MEN, 2015, p.81)

Como se puede ver hay un asunto en el cual se insiste reiteradamente no sólo en los decretos expedidos por el MEN sino también en los documentos curriculares y es el de la calidad, el cual como referencia Reyes (2013) viene muy unido a la evaluación, pues existe la idea de que no se puede hablar de calidad sin hablar de evaluación (González, 2004). Valdría la pena preguntarnos ¿de qué tipo de calidad es la que se habla en los documentos curriculares? Ya que, como lo hace notar Reyes (2013), aunque es un término polisémico y subjetivo todos estaríamos de acuerdo en que se habla de calidad cuando vemos cubiertas todas nuestras expectativas ya sea si se habla de un producto o de un servicio. Ahora bien, Reyes (2013) referencia dos tipos de calidad, desde el enfoque instrumental y desde el enfoque ético. Desde el punto de vista instrumental la calidad se centra en el producto y se relaciona principalmente con la eficacia, y desde luego el valor de la práctica estaría vinculado a la consecución o al logro de los objetivos establecidos, y así mismo los medios, los métodos y procesos, no tienen más significado en sí que la función instrumental que cumplen para conseguir los objetivos presentados (Gimeno y Pérez citados por Reyes 2013, p. 114). De manera semejante se está entendiendo la calidad educativa en Colombia, la cual se centra en los resultados obtenidos en un examen y donde el indicador de calidad más importante de un estudiante o de una institución es el puntaje obtenido en las pruebas Saber 11 por los estudiantes de último año. De igual manera, esta noción de calidad instrumental evidentemente manejada en los documentos curriculares, se complementa con el modelo de gestión que también se maneja en Colombia por el cual el directivo docente debe rendir cuentas con el fin de obtener bonificaciones económicas si mejora los indicadores de reprobación, índice de deserción y nivel de desempeño obtenido en las pruebas externas, lo

cual se evidencia anualmente mediante el ISCE<sup>16</sup>, índice sintético de calidad, el cual premia no sólo a los directivos sino también a los docentes que cumplan con esos indicadores.

En contraste al enfoque instrumental se encuentra el ético, en este modelo la calidad de la enseñanza tiene, así mismo, un enfoque ético, preocupado principalmente por la calidad de los procesos considerados en sí mismos y caracterizado por centrar la evaluación en el entorno, los valores, el quehacer humano y el aprendizaje significativo, preocupándose por una formación integral y el desarrollo humano (Ramírez y Salinas 1992, citado por Reyes 2013, p 114). En este sentido la calidad de la educación debería medirse no por pruebas estandarizadas donde se admiten únicas interpretaciones, ni por índices sintéticos de calidad, sino como lo indica Reyes (2013) por el desarrollo humano y social de la comunidad donde se inserta, aún más en aquellos territorios rurales como los de Sumapaz donde la institución educativa representa la única presencia del Estado. Del mismo modo, en una región rural como la Sumapaz, Freire coincide en que la enseñanza más que apuntar a la transmisión de conocimientos, debería priorizar la conservación del medio ambiente, la solución de los problemas de la comunidad, la transformación de la realidad social, la valoración de la cultura campesina y la autonomía del pensamiento, así como la búsqueda permanente de la justicia social.

Según Reyes (2013) de acuerdo con el puntaje final obtenido en las pruebas estandarizadas Saber 11 se está efectuando una clasificación no sólo de los estudiantes sino de los planteles educativos. Menciona Reyes (2013) que los puntajes de las pruebas Saber 11 de los estudiantes dependen en gran parte de las condiciones socioeconómicas familiares, lo cual indica que los estudiantes que se encuentran en situaciones menos favorables quedan inexorablemente relegados a los últimos puestos, tal como está sucediendo con los niños de Sumapaz quienes según las caracterizaciones oficiales y los reportes hechos, como por ejemplo el índice sintético de calidad anual, siempre ocupan los últimos lugares en este tipo

---

<sup>16</sup> Según el MEN, el ISCE “índice sintético de la calidad educativa” es un indicador numérico que se enmarca entre la escala de 1 a 10 Y es entregado anualmente por cada nivel educativo (primaria, secundaria y media) a todos los establecimientos educativos de Colombia. El ISCE es calculado por el instituto colombiano para la evaluación de la educación ICES a partir de los resultados de las pruebas “Saber” y la eficiencia interna de los establecimientos educativos, El ISCE mide cuatro componentes Desempeño, Progreso, Eficiencia y Ambiente Escolar. Según el MEN esta es una herramienta que permite hacer seguimiento del progreso de un colegio y mediante ella los miembros de una comunidad educativa puede tener una manera objetiva de identificar cómo están y qué caminos deben emprender para convertir a Colombia en el país mejor educado de Latinoamérica en el 2025.

de evaluación. Además, aclara Santos Guerra (2014, p. 61) esta misma evaluación que se le hace a los estudiantes normalmente suele explicar su fracaso por su exclusiva responsabilidad, tan poco rigor se usa en las atribuciones causales desconociendo la responsabilidad que tiene el sistema, la forma de evaluar y otros aspectos no menos importantes.

Por otra parte, creemos que obtener sobresalientes desempeños académicos basados en los resultados de las pruebas Saber 11° no debería convertirse en el principal objetivo del trabajo escolar, sino que esta debería ser una consecuencia de la implementación de unos procesos formativos que se centren en un enfoque de calidad ético que privilegie la vida en sociedad y el desarrollo del capital humano.

Ahora bien, aún hay más que analizar con respecto a este tema de la calidad pues al transferir la noción de calidad de una fábrica a una escuela, se llega a diferentes situaciones tales como desechar a los estudiantes que obtienen bajos niveles de desempeño e incluso comenta Reyes, se ha llegado a ejercer violencia simbólica sobre los estudiantes con bajos desempeños tan sólo en los simulacros, sin contar en las pruebas reales; de manera análoga viene ocurriendo con los estudiantes de último año que son menospreciados por esta razón; pero no sólo ellos, también se presenta la exclusión de maestros que son considerados poco eficaces. Además de esto se crea el imaginario o la mala concepción de que lo importante es el resultado y no el proceso, implantando en la sociedad la costumbre perjudicial de estudiar sólo para pasar para un examen y no de prepararse o estudiar para la vida, insistiendo en que lo más relevante es la nota y no el aprendizaje, o como dice de Reyes, lo importante es el fin y no los medios. De igual manera, la prueba Saber 11 no cubre todos los contenidos ni estándares definidos para cada área evaluada, como por ejemplo la producción oral, que es tan importante y arraigada en las regiones rurales; por último, resalta Reyes (2013) que es un error pretender circunscribir las potencialidades de un ser humano a un número y otorgarle funciones predictivas tal como sucede con estas pruebas a partir de las cuales se efectúan un sin número de planes en busca de un supuesto mejoramiento de la calidad (Reyes, 2103).

Por último, podemos afirmar que el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Campestre Jaime Garzón cayendo en esta lógica instrumental de la calidad ha diseñado su propuesta educativa dándole un lugar privilegiado a la productividad y a la eficacia; así



mismo, ha implementado intensificaciones y simulacros con el fin de preparar a los estudiantes para este tipo de pruebas, principalmente en lengua y matemáticas, desvirtuando otras áreas como artes, educación física, ética, etc.

### **7.3 Entrevistas a docentes<sup>17</sup>**

Como se mencionó en la metodología, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diferentes docentes que desarrollan prácticas de lectura dentro del aula. Iniciamos preguntando algunos datos personales como la antigüedad en la institución, las materias a su cargo, o si pertenecían o no a la comunidad campesina de Sumapaz, entre otros. Posteriormente hicimos varias preguntas alrededor de las categorías desarrolladas en el marco teórico con el fin de obtener datos alrededor de las prácticas de lectura que implementan estas docentes al interior de la escuela, la manera en la que abordaban la comprensión textual, su relación con las políticas curriculares del Ministerio de Educación Nacional o la Secretaría de Educación Distrital, el trabajo docente, los materiales de lectura, la evaluación, y sus concepciones sobre la lectura, todo esto con el fin de documentar ese saber docente como lo llama Rockwell o saber práctico como lo llama Alliaud y que el docente activa como parte de su experiencia para la enseñanza de la lectura y que como dijimos, pocas veces es documentado.

Las profesoras entrevistadas fueron cinco en total, las cuales consintieron en que sus nombres reales se pusieran en esta investigación. En primer lugar, entrevistamos a la profesora Edna Acuña, ella es Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia, tiene una Especialización en Resolución de Conflictos de la Universidad Javeriana, y otra Especialización en Desarrollo Humano de la FLACSO. Actualmente está terminando una Maestría en Cooperación Internacional al Desarrollo en la Universidad UNIR de España. La profesora Edna trabaja en el grado quinto de primaria y en los grados sexto, séptimo, octavo

---

<sup>17</sup> Aunque en Colombia se usa indiscriminadamente las palabras profesor, docente y maestro para referirse a la persona que cumple con un rol profesional o pedagógico en este estudio se usará la palabra docente, profesor o profesora para referirnos a cada una de las docentes entrevistadas a pesar de que estas tienen diferentes niveles de especialización.

y noveno de bachillerato. Lleva 10 años trabajando en el territorio de Sumapaz, todos ellos en el Colegio Campestre Jaime Garzón, sede Adelina Gutiérrez, ubicada en la Vereda Betania a más de dos horas de la ciudad de Bogotá. Edna viaja todos los domingos desde la Ciudad, permanece en el territorio toda la semana y se regresa el viernes a su casa en Bogotá. Edna es profesora de Ciencias Sociales, pero también orienta las asignaturas de Ciencias políticas, ciencias económicas, e identidad campesina.

En segundo lugar, está la profesora Nancy Bonilla; al pedirle que se describa ella ha dicho lo siguiente: “Soy Nancy Bonilla, hija de un campesino boyacense que no aprendió a escribir, pero echó bulto toda su vida, es decir fue coterero<sup>18</sup>. Soy licenciada en Química de la Universidad Distrital y Magister en Medio Ambiente y Desarrollo de la Universidad Nacional, y amo la educación”.

La profesora Nancy Bonilla lleva 5 años trabajando en la región de Sumapaz como docente de Ciencias naturales y también de agropecuarias en los grados quinto, sexto, séptimo, octavo y noveno, la profesora Nancy ha alquilado una casa en el territorio de Sumapaz, aunque viene de Bogotá, por lo cual no viaja todas las semanas como los otros profesores. Para la profesora Nancy Bonilla la lectura es central en su práctica pedagógica por lo cual la promueve en todo momento por medio de proyectos de lectura y de divulgación y propagación de materiales de lectura.

En tercer lugar, entrevistamos a la docente Luz Dary Moreno quien lleva 17 años en la institución y es nacida en el territorio de Sumapaz donde vive y tiene su familia. Ella orienta la asignatura de lengua castellana en la primaria y de sistemas en los grados sexto, séptimo, octavo y noveno. La profesora Luz Dary es Normalista de la escuela Normal Superior santa Teresita de Quetame.

En cuarto lugar, tenemos a la profesora Clara Romero, ella es profesora normalista de la Institución Educativa Normal Superior de Pasca, es licenciada en lengua castellana e idiomas de la Universidad La Gran Colombia, institución privada. Lleva 42 años como profesora de los cuales 17 los ha desarrollado en Sumapaz, 9 de ellos en el Colegio Campestre

---

<sup>18</sup> Coterero se le dice a la persona que se dedica a cargar y descargar bultos de todo tipo, papa, arroz, etc.

Jaime Garzón como docente de Lengua castellana. Actualmente orienta la asignatura de lengua Castellana en los grados sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo.

En quinto lugar, entrevistamos a la docente de lengua castellana, Nidia Vivas, quien orienta la asignatura de lengua castellana en los grados de primaria, especialmente cuarto y quinto. La profesora Nidia lleva seis años en el Colegio Campestre Jaime Garzón y vive en Bogotá, desde donde viaja cada ocho días al territorio. La profesora Nidia es Licenciada en Educación Básica Primaria de la Universidad Pontificia Universidad Javeriana. Tiene dos especializaciones, una Especialización en Docencia del Español como lengua propia en la Universidad Pedagógica Nacional, y la Especialización en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander. Por último, la profesora Nidia es Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás de Aquino.

Para el análisis de las entrevistas se han tenido en cuenta las siguientes categorías desarrolladas en el marco teórico: Saber docente y saber pedagógico, concepciones de lectura, protocolos de lectura y materialidad de los textos. En este análisis nos hemos centrado en definir qué continuidades y qué aspectos originales hay con respecto a las políticas curriculares.

### **7.3.1 Saber docente y saber pedagógico**

Las entrevistas efectuadas a las docentes del colegio Campestre Jaime Garzón mostraron que el saber pedagógico promovido desde el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación tienen bastante influencia en algunos de ellos debido a la participación obligatoria en los procesos formativos que se promueven constantemente desde estas instancias.

Por ejemplo, la profesora Nidia Vivas manifiesta que hay mucha incidencia del saber pedagógico institucionalizado en las prácticas de enseñanza porque las mallas y planes curriculares, así como los estándares y lineamientos están basados en las políticas distritales y nacionales, por lo cual es difícil escapar de ellos. Por su parte, la docente Edna Acuña manifiesta al respecto, que la normatividad es inflexible, no deja mucho espacio a la

innovación debido a que las formas se imponen y no la interpretación, la creatividad, así como los gustos y deseos de las personas. La profesora Edna resalta el afán de estandarizar que tienen las políticas, así como la falta de contextualización que las caracteriza, así mismo son los programas y proyectos que se derivan de ellas y que se encuentran lejos de las necesidades y realidades de los niños, niñas, jóvenes y adultos de Sumapaz.

Al preguntarles, por ejemplo, cómo evalúan la comprensión lectora algunas reconocieron no saber cómo es que lo estipula el Ministerio de Educación Nacional, sin embargo, al indicar la manera en que lo hacen se evidencia que no escapa mucho a la norma; por ejemplo, la profesora Nidia contestó que dependiendo del grado, ella, mide principalmente su capacidad interpretativa, inferencial, argumentativa, así como la conciencia fonológica. Por su parte la profesora Nancy Bonilla destacó que no podría dar completa afirmación frente a los criterios que emanan del Ministerio de Educación para saber si se acerca o se distancia de ellos. No obstante, afirma que evalúa la comprensión lectora teniendo en cuenta los niveles de comprensión textual, inferencial y crítica; curiosamente esos son los tres niveles que recomienda el Ministerio de Educación Nacional a través del ICFES<sup>19</sup>.

Por otro lado, todas las profesoras reconocieron que utilizan otras estrategias para lograr una práctica docente eficaz y diferente. Edna Acuña, confiesa que generalmente construye sus talleres de lectura desde la intencionalidad pedagógica y el conocimiento del contexto y los estudiantes y no siguiendo los libros de texto, aunque que de vez en cuando lo hace. Nidia Vivas y Clara Romero reconocen que de vez en cuando utilizan los libros de texto debido a que son muy limitados y que por ejemplo, las preguntas de comprensión aluden principalmente a asuntos o datos textuales que no dan cuenta de todo el proceso que se requiere para lograr una excelente comprensión, de tal manera que complementan con sus propios saberes, con su experiencia propia y como dijo la profesora Edna Acuña, haciendo uso de la intencionalidad pedagógica y del conocimiento del contexto. Así mismo, vale la pena resaltar que, aunque hay parte de saber docente en la práctica educativa cotidiana, se acusa la necesidad de hacer más material de producción propia como es el caso de la

---

<sup>19</sup> Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación.

profesora Nancy quien resalta esa falencia, “hay bastante saber docente pero no se concreta en material escrito” afirma la profesora.

Por otra parte, la docente Luz Dary Moreno, reconoce que en su práctica de enseñanza de la lectura necesariamente hay algo de ambos saberes, reconoce que alterna los Estándares Básicos de competencia del Ministerio de Educación Nacional y los Derechos Básicos de Aprendizaje también del MEN con algo de pensamiento crítico que ella trabaja basada en textos de temáticas campesinas. Sin embargo, enfatiza en que las políticas públicas se deben construir desde los contextos y territorios, y que en la actualización de nuestros procesos de lecto- escritura siempre se busca la autonomía y libertad de cátedra en la construcción del pensamiento crítico; así mismo, recalca la docente que en algunas ocasiones se acepta la invitación a participar en concursos de literatura como “Leer es mi cuento”, promovidos por el Ministerio de Educación Nacional.

### **7.3.2 Concepciones de lectura**

Preguntar acerca de las concepciones de lectura es importante por varios motivos, siguiendo a Perla (2020), esto nos permite conocer en qué medida se estaría o no favoreciendo la “inclusión social” o si por el contrario, sólo se trata de intentos de normalización de sujetos como parte de la puesta en práctica de políticas asociadas a la utilizabilidad en función de los requerimientos del mercado de trabajo. Así mismo, conocer las concepciones de lectura nos puede decir mucho de las prácticas de lectura, ya que como afirma Rockwell (2005) algunas prácticas acentúan la distancia entre lo escrito y la propia experiencia del alumno, ciertas prácticas logran acostumbrarlos a no leer, e incluso a no buscar el sentido de lo que leen.

Así mismo, creencias acerca de cómo se aprende a leer o cómo se evalúa la capacidad de lectura pueden reflejar historias culturales que forman tradiciones distintas (Rockwell 2005, p. 17). En tal sentido indagar sobre las creencias sobre la lectura y el valor con respecto a ella nos ayudan, tal como lo expresamos en el marco teórico, a describir esas concepciones que se ha configurado en la localidad de Sumapaz.

Ahora bien, al preguntarles a las profesoras de Sumapaz acerca de su concepción de lectura o de lo que significaba para ellas leer, la mayoría lo asoció con un proceso que implica la decodificación, la comprensión y la interpretación, principalmente de textos o discursos, las cuales fueron las palabras más utilizadas. Así mismo, el paradigma o enfoque que más dijeron utilizar es el sociocultural y el tradicional.

Tres docentes, la profesora Nancy Bonilla, Clara Romero y Luz Dary Moreno, asociaron la lectura con las palabras comprensión e interpretación, leer es básicamente comprender el significado de un texto, de un discurso, e incluso, de videos, situaciones, gráficas y gestos.

De igual manera, se puede evidenciar que en su mayoría las docentes consideran que el proceso de la lectura se da a través de niveles que hay que ir superando de acuerdo con determinadas edades o grados y al desarrollo de ciertas competencias. En este sentido, la evaluación se relaciona con la necesidad de retroalimentar o fortalecer aquellos niveles que presenten un nivel bajo, evidenciando una continuidad con las políticas curriculares.

### **7.3.3 La materialidad de los textos**

En cuanto a la materialidad de los textos se evidencia que la mayoría de las profesoras usan textos escritos. Nidia usa especialmente narrativa, poesías cortas, canciones, trabalenguas, adivinanzas para los niños de primaria. Nancy trabaja textos cortos de contexto, caricaturas, textos conceptuales en torno al área de Ciencias Naturales, algunos vídeos y noticias. La profesora Clara Romero acusa la escasez de material; sin embargo, afirma que utiliza en su práctica docente las pocas obras literarias que hay en la institución, así como documentos regionales tales como el periódico rural, publicaciones locales, periódicos, revistas, y el Libro al viento, que es un libro de publicación mensual, de carácter literario, que hace la secretaría de Educación en convenio con el Instituto Distrital de Cultura y Turismo. La docente Edna Acuña, manifiesta usar de todo: videos, literatura, textos académicos, imágenes, sonidos, olores, texturas, gestos, discursos, juegos, informática, oralidad, sentimientos y emociones; por último, la profesora Luz Dary Moreno expresó que usaba principalmente textos que tuvieran que ver con la ruralidad y el campesinado como

“La historia de Colombia en las reformas agrarias”, “los derechos del campesinado”, así como algunos textos de Paulo Coelho, Daniel Samper, Mario Mendoza, y la historia mínima de Colombia de Jorge Melo y Milton Friedman.

Así mismo, vale la pena destacar que el colegio es dotado constantemente con libros de texto, especialmente para las áreas de lengua castellana y matemáticas. El libro para el área de lengua castellana se denomina “Vamos a aprender” “Lenguaje” de la presidencia de la República y Ministerio de Educación, acompañado del lema “Todos por un nuevo país”, PAZ EQUIDAD, EDUCACIÓN. Hay dos libros, uno para el estudiante y otro para el docente. El del docente trae talleres, sugerencias para trabajar los temas, aprovechar mejor el libro y fortalecer cada una de las competencias.

#### **7.3.4 Protocolos de lectura**

Los protocolos de lectura según Rockwell (2005) son las acciones que se supone, debe llevar el docente en clase para trabajar la lectura. Por su parte, Sawaya (2008) le llama táctica y la define como las mil maneras de hacer con los materiales que se ponen en circulación al interior de la escuela como son libros, cuadernos, láminas, etc.

Con respecto a los protocolos, la profesora Nidia Vivas manifiesta que no lleva a cabo un protocolo específico ya que los estudiantes tienen procesos, intereses, gustos y ritmos de aprendizaje diferentes. La profesora Nancy Bonilla expresó que en primer lugar comparte un material y/o situación, luego genera algunas preguntas, y finalmente establece diálogos y propone la elaboración de algunos productos. La profesora Clara Romero dijo no seguir un protocolo específico. La profesora Edna Acuña, enfatizó en que su protocolo se centraba en que cada persona pueda ir descubriendo ese deseo y se siga alimentando el gusto por la lectura. Por último, la profesora Luz Dary Moreno manifestó que el protocolo es desarrollar una base de lectura, desde los primeros grados donde el estudiante desde sus inicios de codificación debe comprender el significado de las palabras y párrafos completos, y a medida que avanza en los grados se debe complejizar los procesos mediante los cuales se deben aprender a leer las diferentes áreas del conocimiento.

### **7.3.5 Trabajo docente, continuidades y originalidades frente a la recepción de documentos curriculares**

En el proceso de entrevistas con los profesores se encontraron cuestiones originales que las políticas no reponen; tal es el caso particular de la profesora Nancy quien tiene un proyecto que se denomina “aprender a vivir”; un proyecto de eco-alfabetización cuyo principal objetivo es reactivar la sorpresa y curiosidad desde lo cotidiano, viendo el espacio desde otra perspectiva. Como parte de su propuesta docente la profesora Nancy nos comparte la importancia de leer el mundo, los ecosistemas y los textos relacionados con el territorio, su ambiente, y en general, todo lo que ha sido nombrado, con una actitud cuestionadora.

Por ejemplo, nos cuenta la profesora Nancy que junto a sus estudiantes habían estado leyendo un artículo que se publicó en el "Almanaque Agroecológico de Nazareth<sup>20</sup> (2016)", el cual era dirigido por una maestra de geografía llamada Lina Cortés. Se trata de una serie de Almanagues muy valiosos y hechos en el territorio. En ellos se discutía frente al qué se conoce, cómo se conoce y su implicación en el cotidiano vivir, en especial, con respecto a las llamadas malezas; narra la profesora que los estudiantes llegaron a la conclusión, de que al conocer las malezas estas dejan de serlo, esto ocurrió en el año 2018.

Nos cuenta la profesora que con base en el texto surgió un cuestionamiento y se llegó a la conclusión de que en realidad estás plantas, no sólo la ortiga, sino también el diente de león, la lengua de vaca, el llantén, la bolsita de pastor y el amaranto en lugar de malezas, término con el que comúnmente se conoce a estas plantas aparentemente inútiles, en realidad podrían llamarse "buenezas", pues se trata de plantas con grandes beneficios para la salud. Tal es el caso, nos comenta la profesora Nancy que después de haber preparado y comido huevos con ortiga, los estudiantes relataron que no les picó la lengua al comer los huevos, como esperaban, y aprendieron que esta planta tiene un alto contenido de hierro y otros nutrientes. De igual manera, comenta la profesora Nancy que hay otras plantas que se

---

<sup>20</sup> Nazareth es una vereda de Sumapaz muy cercana a la escuela donde se desarrolló la presente investigación. El almanaque agroecológico es un documento de divulgación territorial donde se presentan saberes de la comunidad. (Ver anexo 7.6)



consideraban malezas y que los estudiantes han vuelto a usar para alimentarse, por ejemplo, el chulco, con alto contenido de Vitamina C y la hoja de diente de león, la cual es deliciosa en sándwich. Así mismo, insistió la profesora, se han atrevido a preparar galletas y panes como parte de un principio presente en esta escuela, pues para ella, el aprendizaje se hace con todo el cuerpo que es la expresión de la mente.

Por otra parte, la profesora Nancy nos comenta que en el marco del Concurso Nacional de Escrituras- Colombia Territorios de Historias, convocado por el MEN, el cual trataba de recopilar los “Cuentos del Territorio”, se pudo promover la creatividad de los niños, niñas y jóvenes y que ellos expresaran a través de diferentes relatos sus sentires, pensares y en general historias<sup>21</sup> que ellos conocían y querían compartir con el mundo. La profesora Nancy resalta la importancia de identificar en estos relatos “hilos invisibles” como los llama ella, y que unen los temas de interés de los estudiantes, y sus formas de contar lo que ha pasado, lo que pasa y lo que los estudiantes proyectan pueda ocurrir en el territorio.

De igual manera, la profesora Nancy ha aportado a la promoción de la lectura de modo significativo mediante la exhibición y préstamo de libros en eventos, y en distintos lugares dentro del colegio. Por ejemplo, el 11 de febrero, para el día de la mujer y la niña en la ciencia, ubicó dentro del colegio una colección de revistas de la Nacional Geographic y otros libros, muchos de los cuales eran de su propiedad, con el objetivo de que los niños y las niñas escogieran los que les llamaba la atención y los llevaran a su casa. (ver imagen número 3).

---

<sup>21</sup> Vale la pena mencionar que con todos estos relatos la profesora ha compilado un libro cuyo resultado se puede consultar en el siguiente link <https://www.storyjumper.com/book/read/91582366/5fa7382d547cd>



Imagen No. 3 Exhibición de libros y revistas

Asimismo, la profesora Nancy nos recuerda el valor que se debe dar a los diferentes saberes que fluyen en el territorio, y que en el marco curricular deberían ir acompañados por una apuesta decolonial de la construcción del conocimiento. Para la profesora Nancy son evidentes los dilemas presentes, entre los currículos diseñados, los currículos desarrollados y los currículos logrados. Para ella es importante que los actores del proceso educativo, no sólo los estudiantes, piensen en la pregunta por qué estudiamos ciertos aspectos de la realidad y no otros y qué valor y comprensión de las diferentes manifestaciones del saber se encuentran en la escuela de tal manera que esto nos constituya a todos como seres pensantes del mundo.

Por último, vale la pena destacar un proyecto llevado a cabo por la maestra Nancy Bonilla en compañía de su esposo, el también maestro Rodolfo Hernández, se trata de una publicación a la que denominó, “Memorias Sumapaceñas, para campesinos y campesinas con dignidad” (ver anexo 10.16.6.); trabajo realizado en el marco de la Beca Iniciativas rurales en Arte y Memoria 2022 de la dependencia responsable Línea Arte y Memoria sin Fronteras del Instituto Distrital de las Artes - Idartes de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Según la profesora Nancy el proyecto buscaba compartir tanto saberes como sabores con las familias de campesinas de Sumapaz, y promover la reflexión alrededor del reconocimiento de la dignidad campesina, el tejido social y el papel de la memoria en la construcción de paz territorial. La profesora Nancy visitó varias familias con el fin de recopilar recetas, y así, junto al fogón se compartían no solamente los saberes e historias de vida que son dignas de

ser reconocidas, sino los sabores tradicionales que cada familia imprime en la preparación de determinados platos. De los encuentros surgieron sabores como envueltos sumapaceños en hoja de quiche, asado para fechas especiales; arroz atollado con ensalada de huerta orgánica; sancocho de pollo; envueltos sumapaceños en hoja de chirgua; cocido con productos del páramo; sudado de pollo a la antigua; hayacas emergentes y pizzas especiales hechas a la manera campesina.

Nos cuenta la profesora Nancy Bonilla que mientras cocinaban se iban a su vez recopilando historias, de cada familia surgió un relato que da cuenta de los saberes y vivencias de cada una de ellas. El texto (ver anexo10.16.7) que fue publicado en noviembre del año 2022 contiene 10 historias, ellas son: Sumapaz cultiva la lectura, Raíz protectora, Somos una familia campesina, Mujer campesina y comunitaria, Cuajo de conejo, La tierra sana, Bajo fuego, El curador de perros, Que viva la música y Conociendo el territorio. Entre estos vale la pena resaltar la historia “Raíz protectora” en la cual se cuenta un suceso muy curioso alrededor de la lectura, en especial acerca de algunos libros considerados prohibidos y la forma en la que se conservaban o se protegían de lo que se conoció como la policía chulavita la cual era una policía política que perseguía y encarcelaba a todo aquel con ideas de izquierda, el nombre Raíz protectora se refiere al árbol de Higuierón el cual guarda bajos sus raíces algunos “ vestigios del saber campesino, como lo narra el libro, vale la pena citar textualmente:

“Grande y frondoso, este árbol siempre verde era tan grande en su base y raíz que permitió construir una cueva natural donde cabía una persona agachada. La estrategia de conservación era sencilla: envolver cada libro en papel periódico, cubrirlo en plástico, para luego ser enterrado. Al interior de la cueva, el espacio era relativamente seco. Algunos de los libros enterrados todavía se conservan. Varios de ellos tienen cubierta o tapa con tela. En la solapa se evidencia todavía el nombre de las propietarias: Gayalima Velázquez y Dimas Vázquez. Voz proletaria, el periódico del Partido Comunista de Colombia de los años 70 también fue enterrado, lo mismo que los libros que venían de China. El régimen quiso quemarlos y desaparecerlos; el campesinado los enterró para salvarlos y medio siglo después sus ideas siguen floreciendo. Sus semillas viajan con el viento” (Memorias Sumapaceñas, 2022, p. 13).

Por otro lado, vale la pena destacar el trabajo de la profesora Edna Acuña, de la escuela Adelina Gutiérrez, quien como mencionamos anteriormente, manifestó que tiene poco conocimiento de cómo es la evaluación de lectura que dictamina el Ministerio, así como todo el asunto de los niveles y competencias de lectura prescritas por la institución. Seguramente por esta razón dice ella, es que sus prácticas de lectura son distintas; así mismo, manifiesta la docente que las personas que vivimos en la ciudad hemos aprendido a leer el mundo de una forma, pero que los estudiantes del campo tienen modos de leer particulares, “leen la montaña, los cantos de las aves, el cielo, la niebla, las huellas de los caballos y hasta las hojas caídas de los árboles”. En sus prácticas de lectura la profesora Edna ha hecho ejercicios muy interesantes no sólo de textos escritos sino de sonidos y material auditivo; tuve la oportunidad de conocer uno de esos ejercicios, el cual consistía en escuchar parte de un capítulo del libro “Las Venas Abiertas de América Latina” del escritor uruguayo Eduardo Galeano, el texto es el que habla de las minas de Potosí. A partir del audio, los estudiantes debían imaginar lo que describía y contaba el autor y luego dibujarlo, hacer una especie de infografía.

El resultado del trabajo (Ver anexo 10.8.) no solo refleja un gran entendimiento del texto sino un magnífico trabajo estético. Tal como se puede observar en los anexos (10.8.1; 10.8.2; 10.8.3; 10.8.4.), los estudiantes retrataron varios aspectos importantes de lo ocurrido en Potosí: el despojo sufrido por sus habitantes, la explotación, los barcos cargados de plata, las protestas a causa de la indignación y la injusticia, los miles de indígenas muertos, el famoso puente de plata que se podría haber construido de América a Europa con el producto del saqueo organizado por España. El trabajo de la profesora Edna nos muestra que puede haber otro tipo de lecturas. Los estudiantes de Sumapaz evidenciaron en esta actividad que son capaces de leer textos orales, y que a su vez tienen mecanismos para interpretarlos, no sólo mediante graffias sino icónicamente; en sus dibujos se refleja el conocimiento que tienen del mundo, y que han adquirido en su entorno, no únicamente en la escuela sino a través de otras fuentes de conocimiento frecuentado por ellos como el internet y la televisión.

De igual manera, la profesora Edna Acuña ha desarrollado junto a la profesora Luz Dary Moreno otras estrategias de enseñanza enmarcadas en proyectos que buscan promover

el arraigo campesino y la conservación de la memoria. En tal sentido crearon el proyecto denominado “Laboratorio del agua<sup>22</sup>” el cual contiene también el proyecto “Saberes de Montañas, Montañas de Saberes” mediante los cuales hacen una pedagogía de paz, tal como ellas la llaman, usando la memoria social y colectiva. En estos proyectos las profesoras han implementado la estrategia del testimonio mediante la cual se desarrolla una pedagogía del territorio la cual consiste en elaborar memoria con los habitantes, en especial, aquellos que han sufrido impactos de guerra con el fin de que enganchen a las nuevas generaciones de estudiantes en un sentido de arraigo e identidad ubicado en un tiempo más lejano. Así pues, para las profesoras Edna y Luz Dary esta forma especial de recuperar la memoria territorial es el testimonio. De igual manera, señala la profesora Edna en la entrevista realizada que este proceso de elaboración de testimonios involucra una serie de encuentros colectivos, en los cuales la conversación sea la protagonista, a través de actividades como foros, asambleas, conferencias, ágapes, etc., donde se desarrollen principios de regulación del territorio y donde además el conflicto se pueda bailar, cantar, jugar, enfrentar, disputar o pugnar, sin la eliminación o sometimiento del otro. En síntesis, afirma la profesora Edna, esto es lo que busca una pedagogía de la construcción de territorios de conflictos en paz.

Las profesoras podrían explicar simplemente a sus estudiantes qué es un conflicto y estudiarlo a través de videos o los mismos libros, explicar qué es un testimonio y cómo se hace; posteriormente, promover la realización de estos al interior del aula. Sin embargo, ellas han optado por llevar a los mismos campesinos que han sufrido los rigores de la guerra, obtener estos testimonios de primera mano; de igual manera, han buscado otros espacios diferentes, la casa de la cultura, el salón comunal, enseñan de una manera distinta lo que es el conflicto y cómo se aprende de él; en síntesis, aparte de enseñar conceptos de manera vivencial, enseñan una ética, la ética del conflicto y no su eliminación.

---

<sup>22</sup> El proyecto cuenta con su página en internet a la cual se puede acceder mediante el link <https://sites.google.com/view/observatorio-del-agua-sumapaz/p%C3%A1ginaprincipal>

Por su parte, la profesora Clara Romero, ha trabajado la lectura vinculándola a un proyecto de emisora denominado “Voces juveniles campesinas<sup>23</sup>”. A través de esta emisora, que tiene página en Facebook (ver imagen número 4), la profesora Clara ha logrado vincular no sólo a sus estudiantes sino a sus exalumnos y comunidad en general para que participen en los procesos de lectura y escritura que se desarrollan alrededor de los programas emitidos en la emisora. La dinámica, explica la profesora Clara, consiste en hacer un trabajo previo de lectura e investigación para realizar cada uno de los programas, este incluye entrevistas a la comunidad en general, con el material recopilado posteriormente se arma el guion y se ensaya para su salida al aire. Otras acciones que acompañan el proyecto son talleres de comunicación, locución, dicción, pronunciación, entonación y manejo de la voz, entre otros. El proyecto de emisora viene acompañado además con el de Podcast.



Imagen 4. Emisora Voces Juveniles campesinas

### **Los saberes docentes desde mi labor como profesor de Lengua Castellana**

En mi labor de enseñar a leer y fortalecer la lectura y la comprensión de los textos al interior del aula he implementado diferentes tipos de estrategias en los cuales algunos talentos, habilidades, conocimientos y, en general, saberes que he adquirido a lo largo de mi

---

<sup>23</sup> El link de Facebook es <https://www.facebook.com/profile.php?id=100081645112928>

vida, han sido fundamentales para desarrollar esta labor. Es así que he implementado estrategias como:

La lectura dramática: Esta estrategia consiste en ir dramatizando mientras vamos leyendo un texto, generalmente narrativo, cuento, fábula, leyenda o mito. Esta es una estrategia que he implementado para fomentar la participación de algunos niños, en especial de aquellos que son muy tímidos o inseguros. De igual manera ha sido una estrategia que ha ayudado a mejorar la comprensión de los textos.

El montaje de obras: Cada año, aprovechando la lectura de algún texto o partiendo también del interés de los estudiantes o de algún contenido a enseñar, hemos realizado el montaje de diferentes obras teatrales en la escuela. Por ejemplo, en el año 2022 se realizó el “Noticiero Cuack” con los estudiantes de grado octavo y noveno a raíz de la lectura del libro “No habré vivido en vano” del escritor Fernando González. Este fue un libro que se leyó durante varios meses y que sirvió, no sólo como contexto para dialogar, reflexionar y hacer memoria alrededor de una figura importante para Sumapaz como fue el humorista, líder, y alguna vez alcalde de Sumapaz, Jaime Garzón<sup>24</sup>, sino para escribir un guion o libreto dramático a partir de la novela, vida e ideas de Jaime Garzón.

Por otra parte, se proponían obras con el fin de que los estudiantes consultaran y leyeran acerca de determinados temas. Se propuso, por ejemplo, montar una obra de teatro negro acerca de los mitos y las leyendas Muiscas para lo cual tuvimos que averiguar acerca de los elementos logísticos y materiales que requería la producción de una obra de teatro negro y por otro lado, leer acerca de los dioses Muiscas como Chiminigagua, Bochica, Bachué, Chibchacum, entre algunos, otros.

Los títeres: Una de las estrategias que he utilizado durante mis doce años de trabajo en Sumapaz es la elaboración de obras dramáticas con títeres, lo cual ha incluido también la elaboración de los títeres. Dentro de las obras realizadas con títeres podemos citar algunas como “Unas vacaciones donde la abuela Merlano” una obra de títeres que trata la historia de un chico de ciudad que pasa sus vacaciones donde su abuela que vive en Sumapaz; “Las aventuras de El quijote en Sumapaz” una obra que ubica a este caballero en un contexto

---

<sup>24</sup> Jaime garzón fue asesinado el 13 de agosto de 1999, su crimen fue considerado de lesa humanidad.

campesino”. “El verdadero tesoro”, una obra de piratas sobre la búsqueda del verdadero tesoro: “los libros”. Otras obras de títeres hechas son “La culpa es de la vaca” “El Cóndor, el oso y el campesino” y “Raíces”, entre muchas otras. Para registrar y promover el trabajo realizado por los estudiantes se ha creado el Blog “Teatro para la paz<sup>25</sup>” en el cual se socializa el proceso de creación de los títeres, la importancia del teatro para promover la paz, y se hacen foros virtuales mediante el planteamiento de preguntas que se realizan a través de las obras mismas realizadas por los estudiantes.

Ortomúsica: Es un juego que he creado con el fin de enseñar la ortografía a través de la música, de las canciones que los chicos se saben y cantan a diario. La dinámica consiste en que los estudiantes deben cantar una canción con una palabra que yo les doy, si la cantan ganan un punto y si además la escriben bien en el pizarrón ganan otro punto.

La fábula y el libro de fábulas: En el año 2020 he escrito varias fábulas con el objetivo de usarlas en guías para los estudiantes. Estas fábulas tienen la característica principal de estar contextualizadas en el páramo de Sumapaz, además de los lugares y paisajes de Sumapaz las fábulas tienen como personajes principales a los animales del páramo, de igual manera recrea situaciones propias de este territorio. El libro fue usado por varios docentes no sólo en sus guías, sino que algunos diseñaron proyectos a partir de él como la profesora de inclusión Rosalba Alba. Posteriormente en el año 2022 el libro ha sido publicado con el nombre de “Fábulas y Confabulaciones” (Ver anexo 10.16.6) y ha sido muy difundido y usado en las clases de los profesores de Sumapaz tal como lo menciona la docente Nidia Vivas para quien ha resultado ser una herramienta pedagógica muy valiosa para su labor de enseñanza de la lectura.

## **7.4 Producciones de los estudiantes<sup>26</sup>**

A continuación, presentamos diversos trabajos de lectura, así como producciones escritas que evidencian modos de leer y comprender el mundo por parte de los estudiantes

---

<sup>25</sup> El link de ingreso del blog es <https://teatroypaz.blogspot.com/>

<sup>26</sup> Debido a que el corpus de producción de los estudiantes es bastante amplio hemos intentado hacer en lo posible un trabajo de síntesis citando aquellos ejercicios de lectura y aquellos textos que muestran una serie de recurrencias significativas que en nuestro concepto merecen ser citados en este trabajo.



campesinos de la escuela Adelina Gutiérrez. Los ejercicios de lectura número 1, 2 y 3 corresponden a situaciones generadas expresamente por la investigación. Los demás textos corresponden a producciones de los estudiantes realizadas en el contexto escolar ya sea a partir de talleres de escritura creativa, o como resultado de una tarea o bien para la presentación en un concurso literario para los cuales solemos presentar a los chicos. Los nombres utilizados son los nombres reales de los estudiantes quienes dieron su consentimiento para que así aparecieran en esta tesis.

#### **7.4.1 Ejercicio de lectura Número 1. Grado séptimo: Lectura “La composición” 25 de agosto de 2021 (Anexo 10.7.1)**

Leímos con los estudiantes de grado séptimo “La Composición” del escritor Antonio Skármeta. La lectura se efectuó de manera oral, ante la cual se evidenció una gran atención por parte de los estudiantes. Al preguntar acerca del sentido del texto se evidenció que los estudiantes entendieron qué era aquello que el texto quería que fuera leído, entendieron por qué el militar pidió que los padres escribieran lo que los padres hacían en las noches. Supieron qué era una dictadura, el motivo por el cual los padres se asustaron ante lo que escribió Daniel, hicieron predicciones de lo que pudo escribir Pedro en su composición, y entendieron completamente por qué habría que comprar un ajedrez “por si las moscas”.

Por ejemplo, al preguntarle a Nicolás Díaz qué pasa en el cuento, lo resume de la siguiente manera: Lo que pasa en el cuento es que el ejército se lleva a las personas que están en contra de la dictadura, pero la familia de Pedro se salva de que se los lleven.

Al preguntarle a Karoll Millán qué es la dictadura responde que es cuando un gobierno militar no deja gobernar a otros y se toman el poder.

Al preguntarles a los estudiantes sobre el temor que les dio a los padres cuando Pedro les contó que le habían mandado a hacer una composición, los niños contestaron que su temor radicaba en la posibilidad de que Pedro hubiera escrito acerca de la verdadera posición de los padres ante la dictadura.

Al preguntarle a Juliana Valentina, una de las niñas que es considerada de bajo rendimiento académico, la razón de las palabras del padre de que había que comprar un ajedrez por si las moscas, ella contestó que era por si venían los del gobierno vieran el ajedrez y creyeran que el niño había dicho la verdad en su composición. De igual manera supo el motivo de la sonrisa de los padres luego de que Pedro leyera su composición, ella escribió: Porque no dijo la verdad.

Gabriel Morales, un niño que es considerado un estudiante desmotivado y hasta cierto punto atrasado, contestó coherentemente las preguntas realizadas con respecto a la lectura, dijo que los padres de Pedro escuchaban la radio para saber qué pasaba en el país y a quién arrestaban, también contestó que la razón de la composición era para usar al niño e “investigar” a sus padres; e incluso al preguntarle con qué relacionaba el cuento, el niño argumentó que con la situación en Venezuela, en este punto otro estudiante Samuel Romero, asemejó la situación o el contexto dictatorial del cuento con Corea del Norte.

En general, podemos concluir de este ejercicio de lectura con los estudiantes que no sólo ellos sí entienden lo que leen, sino que asimilan lo leído a sus vidas, a lo que han vivido, a lo que escuchan y ven en televisión. De igual manera, se pudo observar que el modo de lectura colectivo, el cual es propio de esta población, es la que más les atrae y les gusta.

#### **7.4.2 Ejercicio de lectura número 2. Grado sexto. Lectura: “La culpa fue de la vaca” (Anexo 10.7.2)**

En este ejercicio de lectura se les pidió a los estudiantes que hicieran un resumen del texto. Además, se les preguntó si la muerte de la vaca por parte del discípulo había sido benéfica o perjudicial y que argumentaran su respuesta.

Empecemos por el estudiante Yilber Campos. Este estudiante ingresó en el año 2022 a la sede Adelina Gutiérrez ya que viene de perder el año en la sede principal pues según la caracterización emitida desde la dirección escolar, este alumno fue diagnosticado como un niño limítrofe. Sin embargo, como se puede observar en el resumen que escribió Yilber (Ver anexo 10.7.2. Escrito de Yilber), el cual no sólo es coherente, sino que presenta una idea

completa de lo sucedido en el cuento, hace uso de signos de puntuación, de adverbios, descripciones y tiempos verbales de un modo correcto lo cual pone en duda esa caracterización deficitaria.

En cuanto a su respuesta acerca de que, si fue buena o no la muerte de la vaca, Yilber contestó que fue buena ya que debido a eso la familia pobre descubrió que tenía habilidades que no sabían que tenían. Vemos en su respuesta que Yilber entendió que era lo que el texto quería que fuera leído y era que, gracias a la muerte de la vaca, de la cual dependía la familia pobre, fue que ellos pudieron salir adelante.

De igual manera, podemos observar en el escrito y las respuestas de Patricia Romero (ver anexo 10.7.2.) estudiante de este curso, un resumen completo, coherente y conciso, que da cuenta de los detalles generales del cuento. Así mismo su respuesta da cuenta de la razón por la cual fue benéfica la muerte de la vaca, Patricia contestó, porque “gracias a ello la familia prosperó”. Vemos pues en la respuesta de esta niña incluso un buen uso de pronombres como es en este caso el pronombre ello, para referirse a un hecho nombrado anteriormente como es la muerte de la vaca.

Analicemos el escrito de otra niña de este curso, llamada Nikoll Romero (Ver anexo 10.7.2.), vemos en su escrito no sólo una idea muy completa de la historia, sino que se refleja el uso de signos de puntuación como las comillas, los dos puntos, el punto seguido y el punto final. Así mismo, Nikoll escribió que la muerte de la vaca fue benéfica ya que gracias a esto la familia aprendió a cultivar y a vender para sobrevivir.

### **7.4.3 Ejercicio de lectura número 3. Grado séptimo, lectura “Un paseo Nocturno” de Rubem Fonseca. (Anexo 10.7.3)**

Se realizó con el grado séptimo un ejercicio de lectura alrededor del cuento “Un paseo nocturno” de Rubem Fonseca. Igual que en el ejercicio anterior se les pidió que escribieran un resumen del cuento. Así mismo, se les hizo unas preguntas específicas con el objetivo de observar algunos detalles importantes que el cuento requería que fueran leídos, las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Cómo te pareció la historia qué ¿te gustó y qué no te gustó?

2. ¿Por qué crees que el refuerzo especial doble de acero cromado le hacía batir el corazón rápido de euforia al personaje de esta historia?
3. ¿Por qué el señor estaba tan orgulloso de su auto?
4. ¿Cuál era la forma de relajarse del protagonista de esta historia?
5. Según la lectura, ¿cada cuánto hacía sus paseítos el señor?

Luego de realizar la actividad se puede evidenciar que el resumen de los estudiantes contiene las partes esenciales del cuento. Todos mencionan que la historia se desarrolla alrededor de un señor que no sólo trabajaba mucho, sino que debido a eso llegaba estresado a la casa. Debido a ese estrés los estudiantes destacan que el señor salía a hacer sus paseos nocturnos todas las noches y que la manera de desestresarse era atropellando a alguien. Casi de forma unánime los estudiantes escribieron que lo que menos les gustó del cuento era la forma en la que el señor se desestresaba, es decir, atropellando a la gente; por ejemplo, Karen Yulieth respondió: “No me gustó que el señor atropellara personas sólo para relajarse”. Marlon, por su parte dijo: No me gustó que hiciera eso todas las noches. Felipe contestó: lo que no me gustó es que matara a la señora. En cuanto a la pregunta de por qué creían que el refuerzo especial doble de acero cromado le hacía batir el corazón rápido de euforia al personaje, unos respondieron que era porque al señor le gustaba atropellar gente, entonces por eso se emocionaba, también respondieron que era porque el señor sabía que gracias a ese refuerzo sería más duro el golpe al atropellar a alguien. La cuarta y quinta pregunta, que eran más bien preguntas literales fueron en general bien respondidas.

#### **7.4.4 Producción escrita de los estudiantes**

Según Ginzburg citado por Dubin (2022), las intervenciones de los alumnos se pueden entender como lectura, y revelarlas nos ayuda a mirar desde el mismo sistema escolar y su cotidiano algunos fenómenos como las narraciones orales propias de los campesinos, otras variedades del español, e incluso, problemas de enseñanza y sus posibles reformulaciones, entre otras cosas.

Ahora bien, resalta Dubin (2019), que es en el desfase que se opera entre el texto y el acto de lectura donde se cifran los sentidos privilegiados de la lectura de los estudiantes. Es

allí, desde donde se pueden reconstruir los sentidos que les imprimen las clases populares a sus interpretaciones. Resalta Sawaya (2008) que por medio de estas intervenciones los jóvenes registran, informan, tornan presentes acontecimientos pasados, reconstruyen la historia del lugar y de las personas, permitiendo la identidad de su barrio o en el caso de los campesinos, su vereda. En este sentido, al analizar las producciones escritas de los estudiantes hemos evidenciado en ellos varios temas o recurrencias que caracterizan su territorio, estos temas giran alrededor de tres ejes que son la guerra, la muerte y la violencia; la defensa del territorio y la exaltación de las características ecológicas o ambientales de Sumapaz, y los mitos y leyendas del territorio.

A continuación, citamos y analizamos algunos de estos escritos en los cuales se reflejan además interesantes habilidades literarias, así como aspectos puntuales que nos muestran la manera en la que estos niños leen, comprenden e interpretan el mundo.

### **Relatos sobre la situación social e histórica de Sumapaz**

En el año 2020 el Ministerio de Educación Nacional realizó un concurso nacional de escritura denominado “Colombia territorio de historias” con el fin de que los niños tuvieran la oportunidad de escribir una historia, cualquier historia, que ellos quisieran contarle a Colombia, ya sea porque la escucharon de sus padres, de sus abuelos o de algún vecino. También se les daba la oportunidad de que, si no habían escuchado nada, podían inventar las historias. En este marco les solicitamos a los estudiantes que nos escribieran una historia, que nos contaran algo que ellos quisieran contarnos. Como resultado de esta convocatoria recibimos de los niños campesinos de nuestra escuela una serie de historias de las cuales damos a conocer algunas con el fin de evidenciar las concurrencias antes mencionadas alrededor de temas que culturalmente se repiten y que muestran señales de modos particulares de comprender el mundo. Así pues, algunos de estos escritos fueron posiblemente escritos en familia, la actividad se propuso no solamente desde el área de lenguaje, sino que fue motivada por todo el grupo de docentes de la escuela. Más que el concurso, el material escrito resultante de esta actividad es muy relevante para la presente investigación puesto que representa un corpus del cual hemos podido concluir entre otras cosas las lecturas efectivas de los

estudiantes, incluso de las familias. A continuación, presentamos entonces diferentes textos, los cuales consideramos que no debían ir en el anexo sino que debían estar en este apartado debido a su importancia literaria así como por efectos de lectura y consulta inmediata.

“1000 DÍAS DE OSCURIDAD”<sup>27</sup>. Estudiante Jaime Esteban Palacios. Escuela Adelina Gutiérrez. Grado noveno.

Un miércoles al medio día se encontraba Marcos con tan solo 13 años de edad con su padre José de 37 años de edad en su parcela como lo hacían habitualmente, desherbando su cultivo de papas. José se levantó a platicar con su hijo Marcos cuando de repente observo que se acercaban unos hombres armados. En ese instante abordaron al menor de edad diciéndole que eran de un frente guerrillero y que se estaban hospedando en los altos del Sumapaz, diciéndole que se tenía que ir para la guerra. Marcos les suplicaba que él no se quería ir con ellos ya que su padre sufría de una enfermedad y no podría atender la parcela familiar el solo ni tampoco dejar a su familia sola.

Su padre José al ver aquel acontecimiento trato de defender a su hijo diciéndoles y reprochándoles que él no dejaría ir a su hijo a la guerra ya que era un muchacho sano y de trabajo en su finca familiar y que por ese motivo no lo dejaba ir a la guerra así le quitaran la vida antes que al hijo, cuando, de pronto un hombre desenfundó su pistola y asesino al padre del menor frente a sus ojos. Pero ni con las suplicas y la muerte de su padre impidió que se llevaran a Marcos a la guerra. Dándoles amenazas a sus familiares que tenían 24 horas para desalojar el territorio u localidad, yéndose la familia de Marcos a la deriva incierta para la ciudad capital donde no tenían experiencia ya que toda su vida la habían pasado en la localidad. Su madre LIZBEHT pedía limosna en la plaza de corabastos donde se encontró con amigos del territorio que le decían lo que medio sabían de su hijo Marcos, con lo que recolectaba diariamente pagaba tratamientos ya que se vio muy afectada psicológicamente por la muerte de su esposo y el reclutamiento su hijo Marcos.

---

<sup>27</sup> Los textos citados han sido transcritos tal y como los estudiantes los escribieron, la mayoría fueron presentados en computador, así pues, no se les ha corregido ningún signo ortográfico ni de puntuación.

Mientras tanto Marcos se encontraba en los filos guerrilleros de los altos del Sumapaz, sufriendo el calvario de la guerra, pensando en ser asesinado por un militar o tener que matar a uno, viéndose muy afectado por la muerte de su padre y el paradero incierto de su familia. Aun así el enfrentaba en enemigo y combatía con su frente guerrillero para bregar a salvar su vida de cualquier emboscada de las fuerzas militares. Recordando cómo lo reclutaron y asesinaron a su padre el obligado recluto y asesino con la misma dinámica que actuaban en ese entonces en Sumapaz y todo donde ellos hacían presencia. Marcos todos sus días en su odisea de pensar en cómo salir de esa vida que no era de su gusto pero obligado le había tocado, queriendo algún día desertar de esa vida que no era la de su preferencia, con el propósito de encontrar a su familia y a su madre viva en algún rincón del país.

Ya habían pasado muchos años en las FARC y el no ver a su madre y su familia decidió desertar de esa vida huyendo cuando todos estaban durmiendo y logrando escapar de ese grupo armado decidió dar búsqueda a su madre. Volviendo a la finca donde habían asesinado a su padre y averiguando con los vecinos cercanos al predio de su padre, preguntándoles por su madre LIZBEHT, cuando un vecino cercano llamado Alberto le respondió que la madre de Marcos trabajaba en una empresa de crear ropa y que se hospedaba en el barrio Tintal Norte de Bogotá. Dándose a la búsqueda de su madre ya que habían pasado 12 años de no verla y decidió prender rumbo hacia la ciudad capital para hacer su encuentro con su madre. Llegando por fin a su destino y averiguando con las personas cercanas al conjunto donde se hospedaba su madre logro dar con el paradero de ella, cuando se le acercó fue con la excusa de que quería mandar hacer una chaqueta de cuero encontrando a su madre quien fue quien lo atendió pero fue sorpresa que ella no lo reconoció. Tomaron las medidas, cancelo su dinero y a los tres días regreso a reclamar su pedido donde miro a su madre que le entregaba la chaqueta. El no pudo aguantar su felicidad de que ella le entregara la chaqueta y que por causa del destino su madre se la hiciera después de tanto sufrimiento y ausencia.

Marcos dirigiéndole la palabra le pregunta, ¿señora y como es tu nombre completo?

LIZBEHT intrigada responde: Mi nombre es LIZBEHT BENAVIDES. Pero muchacho ¿a qué se debe la pregunta?

Marcos responde: Pues mira así se llamaba mi madre cuando la guerra nos separó.

LIZBEHT contesta: ¿Y muchacho como es tu nombre?

Mi nombre es Marcos Benavides. En eso LIZBEHT suelta el llanto y abraza a su hijo anhelado ya que había transcurrido mucho tiempo sin ver ni saber de la vida de su hijo. En ese momento de felicidad y melancolía de ver como los habían separado injustamente de esa familia bonita y prospera que tenían y que les tocaba revivirla si la compañía de su padre siendo un reto para los dos. Su madre lo llevo al conjunto donde se hospedaba, platicaron durante toda la noche sobre sus vivencias tanto en la guerra como en la ciudad, hasta que los venció el sueño.

Al otro día LIZBEHT al pensar los sufrimientos de Marcos decidió decirle a los jefes de la tienda donde ella trabajaba que le dieran una oportunidad de trabajo a su muchacho contándoles su vivencias en la guerra. Los jefes al escuchar la historia decidieron darle un trabajo como vigilante de su empresa sin que saliera a la calle. Con el tiempo, con los ahorros que tenía decidieron comprar una casa y montar su microempresa en lo que su madre era experta lo cual era crear ropa.

Hoy en día ellos vuelven a su mini parcela ubicada en el corregimiento de Nazareth y recuerdan todos sus bellos momentos hasta que lo separo la guerra, Marcos recuerda todas las enseñanzas que le dejo su padre y su legado.

En esta historia se puede observar uno de los hechos históricos que ha vivido el territorio de Sumapaz y es el de la guerra; Jaime describe en su cuento dos hechos que ha traído consigo la violencia los cuales son el reclutamiento y el desplazamiento forzado. No es coincidencia que este tema sea también uno de los temas recurrentes de los adultos tal como se puede observar en el apartado dedicado a los recorridos lectores de la comunidad de Sumapaz que analizamos más adelante. En el escrito se puede leer la manera en la que el estudiante interpreta parte de la realidad social de su región la cual circula, lamentablemente, alrededor de la guerra. Para Jaime la guerra es vista como algo negativo, algo que separa familias y causa muerte a su paso. De igual modo, se refleja el tema de la resiliencia, lo cual muestra un fenómeno por el que ha tenido que pasar la mayoría de las personas de la región que ha sufrido la muerte o desaparición de alguno de sus familiares. Así mismo, vemos en este cuento algo especial, y es la importancia del legado de los padres y abuelos, lo cual es recurrente en otros escritos de los estudiantes.



LA PELOTA MORTAL. Tatiana Moreno. Sede Adelina Gutiérrez. Grado octavo

Era un día soleado como cualquier otro, una familia campesina se encuentra en su casa contenta y tranquila. Una madre, un padre y sus dos niños.

El padre y la madre se van a ordeñar las vacas como todos los días.

Al medio día el padre recibe una llamada, es un amigo, le dice que vaya hasta su casa que lo necesita, el padre convida a su esposa para que lo acompañe y ella acepta. Ensillan los caballos porque donde vive su amigo es retirado.

Dejan a sus niños en casa y antes de irse se despiden de ellos, no sin antes advertirles que se portaran bien, que ellos regresarían en la tarde. Los niños se despiden con un fuerte abrazo y un beso.

Sin esperar mucho tiempo los niños se ponen a jugar en el potrero de la casa. Muy felices corren de un lado a otro, cansados de correr deciden descansar un rato. El hermano mayor se sienta en una piedra mientras que el hermano menor se pone a escarbar entre el pasto removiendo un poco la tierra. De pronto ve algo que le llama la atención. Escarba, y logra desenterrar un objeto, lo toma con sus pequeñas manos y corre con gran alegría a mostrárselo a su hermano diciéndole: “hermanito, hermanito” encontré algo entre la tierra. El hermano mayor le pregunta que qué se había encontrado; el hermano menor le muestra el objeto y le pregunta a su hermano que era lo que se había encontrado. Su hermano mira el objeto y al ver su forma redonda le dice que era una pelota.

El niño, contento, le dice a su hermano que entonces jugaran lanzando la pelota sin dejarla caer. Estaban jugando cuando uno de los niños observa algo curioso en la pelota y llama a su hermano para que mire.

Su hermano se acerca y mira lo que tenía la pelota, una pequeña y extraña argolla.

Con toda la curiosidad halan de esa argolla y sin dar tiempo a nada suena una fuerte explosión que acaba con todo.

Cuentan que los padres ya venían de regreso cuando escucharon el fuerte estruendo. Al oírlo cabalgaron rápidamente y al llegar a su casa sólo encontraron el reguero de sangre y el cuerpo de sus hijos ya sin vida. Su madre, con un fuerte dolor en el alma se puso a llorar inconsolablemente al igual que el padre. La señora desesperada se puso a recoger todas las partes de los cuerpos de sus hijos al recogerlos entro a la casa y fue a la pieza y puso los pedazos de cuerpo de sus hijos sobre su cama formando los cuerpos de los niños pero era imposible porque la granada los había dejado muy destrozados la señora entre su dolor por la pérdida de sus hijos pensó que lo que le había pasado a sus hijos había sido por culpa de la guerrilla por haber hecho esos enfrentamientos en el campo y haber enterrado granadas en el potrero de su casa, la señora fue y busco dos bolsas negras y las llevo a la pieza donde estaban los pedazos de los cuerpos de los niños y en cada una de las bolsas negras echaba los pedazos de carne de los cuerpos de sus hijos para enterrarlos, mientras que el padre hacia un profundo hoyo en el potrero donde iban a enterrar los cuerpos de sus hijos.

Luego de haber recogido los cuerpos los enterraron. Ambos lloraban sin parar, ella no dejaba de preguntarse por qué había perdido a sus hijos, porque a ella le había pasado eso. El padre le respondió que eran cosas del destino, que esas eran las consecuencias de la guerra, y que tenían que seguir adelante luchando y llevando a sus hijos en su corazón.

En este cuento vemos de nuevo una recurrencia al tema de la guerra, curiosamente esta historia que la estudiante relata está basada en un suceso verdadero que ocurrió no muy lejos de allí. Se puede observar en la historia, al igual que en la de Jaime, un concepto negativo de la guerra, la cual es interpretada como un hecho que sólo causa destrucción, muerte, tristeza y separación. También se evidencia un tema de resiliencia, el cual también resulta muy común en los textos de las personas mayores de la región, ver por ejemplo “Cuentos de mi Sumapaz, historias de resiliencia para la paz, en el apartado de recorrido lectores de la comunidad de Sumapaz”.

“VIERNES” Estudiante Maira Rey. Sede Adelina Gutiérrez. Grado noveno

Me desperté, era viernes. Ese día papá nos levantó a mi hermana y a mí. Rápido desayuné, me fui a bañar y me alisté para ir al colegio. Eran como las 6:30 a.m. y a papá le

dio algo muy extraño, quedó arrodillado en el cuarto de él y de mamá. Lo levantamos con mi hermana y le dimos una pastilla de acetaminofén, que es lo único que dan en los hospitales, pero no mejoró. Le preparamos agua con bicarbonato y limón, pensado que era un mal de barriga, para nosotros es común hacer uso de remedios naturales, pero, no mejoró. Decidimos que era mejor no ir a estudiar, para ayudar en casa y para ver como evolucionaba papá. A la hora volvió a sentir la misma cosa extraña. En ese justo instante, él iba a traer leña de la enramada que queda atrás de la casa, es común que una persona campesina a pesar de sus dolencias continuara con su labor diaria. De repente, cayó en el suelo. Mi hermana fue quien lo encontró. Lo ayudamos a parar y nuevamente le acercamos una silla y lo sentamos. Ahí nos dimos cuenta que papá estaba muy mal. Mi hermana llamó a mamá y le contó lo que estaba sucediendo, ella decidió que lo mejor sería llevarlo para el centro médico de Nazaret, que queda a casi una hora de donde vivimos.

Le ayudamos a entrar al baño para que se bañara, mientras tanto mi hermana llamaba la ambulancia y yo le alistaba un buzo color claro, con líneas cafés, un blue jean, una camisa roja, unos zapatos de trapo color verde oscuro, calzoncillos y medias. Al momento le pasé la toalla y los calzoncillos. Lo entramos a la pieza y lo terminamos de ayudar a vestir. Le ayudamos a salir de la casa y lo sentamos en la misma silla de antes, era una silla roja que por encima tenía una piel de chivo. Mamá ya venía en camino. Mi hermana sacó un poquito de aceite de cocina y comenzó a friccionarle en los brazos a papá. Sus brazos tenían grandes músculos y sus venas se veían pronunciadas, estaban helados como si estuviese metido en un congelador. Al rato llegaron unos amigos y amigas de papá, que supieron que él estaba enfermo. Cinco minutos después, llegó mamá a cambiarse y a recoger los papeles que tenía que llevar, por si le pedían algo a papá.

Por fin llegó la ambulancia y la auxiliar no quiso bajar a atender a papá. Así, que le ayudamos a subir con uno de sus amigos. Llegamos al camino, hasta el árbol de guayabo, grande esponjoso con las hojas verdes. Papá se apoyó en el tronco y en su mejilla una lagrima rodó. Me dieron ganas de llorar, de irme lejos, tuve sentimientos encontrados, pero fui fuerte. Le ayudé a subir a la camilla de la ambulancia, una cobija gris la cubría. Le tomaron los signos vitales, papá se subió la camisa y lloró del dolor. Lo único que se me ocurrió decir fue: “lo quiero mucho viejito, nos vemos más tarde”, y él me respondió con uno de los apodosos que me tenía: “chao “Chumbacairona”.

Papá y mamá ya iban en la ambulancia. Con mi hermana nos quedamos a hacer el almuerzo, ese día teníamos obreros techando la casa de mi abuelita. Preparamos papas, pasta, arroz, pollito y plátano frito. Cuando entré a mi cuarto, sentí la necesidad de verme al espejo. Al mirar fijamente, mi rostro se desvaneció y frente a mí apareció papá. Repitió las mismas palabras que dijo unos meses antes, cuando lo habían amenazado por ser un líder social defensor de los derechos del campesinado y de sus ideales: “Sean valientes y sigan mi legado, si algún día llego a morir por cualquier circunstancia, no desfallezcan. Si muero, espero que este presente la bandera de mi partido”.

De repente todo volvió a la normalidad, ahora mi reflejo aparecía nuevamente. Mientras tanto papá y mamá ya estaban en el centro médico, pero, la situación de papá empeoraba, los médicos no atendieron con eficacia el estado crítico, por el que estaba pasando papá. Mientras tanto, nosotras en casa, llamábamos repetidamente a los celulares de papá y mamá, pero no contestaban. Decidimos comunicarnos al hospital. Nos pusieron en espera hasta que nos comunicaron con la psicóloga. Fue ella quien nos avisó inesperadamente, papá había fallecido.

Cuando escuché esas palabras tan difíciles de aceptar, sentí que se me vino el mundo encima, y entre el dolor, la angustia y la tristeza, recordé cuando papá se me reveló en el espejo. Ahí entendí, que él se estaba despidiendo y que esa serían las últimas palabras que cruzábamos. Desde ese día, me aferré a la idea de que la muerte es hermana de la vida y que la vida es un paseo corto, que debemos vivir intensamente. Seguramente en unos años, tendré el honor de compartir el panteón con papá.

Este relato no sólo tiene matices literarios interesantes sino una coherencia de escritura en la manera en que la estudiante hila los hechos que resulta digna de elogio para una niña de grado noveno. Vemos de nuevo el respeto por las palabras de los mayores y la alusión a la ideología de un partido político, es evidente la admiración de la niña porque su padre era un líder social, a pesar de que por ello hubiese estado amenazado. También se contempla en este cuento el tema de la resiliencia, el llamado a reponerse de la pérdida, continuar luchando y no desfallecer. Ahora bien, vale la pena resaltar que curiosamente la estudiante, quizá sin saberlo, usa figuras y recursos literarios dignas del realismo mágico, la

aparición en el espejo, la alusión al árbol de guayabo como símbolo de vida, e incluso a la creencia de que los seres que amamos se despiden de sus seres queridos de alguna manera. También vale la pena rescatar el uso de frases, que indican cómo la estudiante lee los sucesos y los traduce de un modo hermoso, escribiéndolas con un lenguaje estético, por ejemplo, cuando dice "...desde ese día, me aferré a la idea de que la muerte es hermana de la vida y que la vida es un paseo corto que debemos vivir intensamente..." siguiendo con el análisis podemos ver el uso reiterado de símiles: "...sus brazos tenían grandes músculos y sus venas se veían pronunciadas, estaban helados como si estuviese metido en un congelador..." de igual manera, podemos decir también que en el escrito de Maira se puede observar que la estudiante pone en práctica lecturas y posturas críticas, por ejemplo cuando ella dice: "... le dimos una pastilla de acetaminofén, que es lo único que dan en los hospitales, pero no mejoró..." denota el pésimo servicio de las entidades prestadoras de salud en Colombia, a tal punto que lo único que recetan y le dan a todo el mundo es una droga llamada acetaminofén, como si todas las enfermedades pudieran tratarse con ese medicamento. Por último, aunque es un relato de muerte, se puede leer que Maira lo combina con pasajes alusivos a la tradición y costumbre campesina, un ejemplo es cuando Maira escribe: "...es común que una persona campesina a pesar de sus dolencias continuara con su labor diaria..." Maira siempre tiene en cuenta su territorio, el contexto campesino siempre está presente en su relato..." y en general, demuestra que tiene lecturas que son históricas, maneras de interpretar y comprender coherentes y válidas y que reflejan no sólo que sabe leer sino que usa figuras e imágenes literarias a pesar de que no sepa cómo se les denomina en el mundo académico y literario.

### **Relatos sobre el valor del páramo y la defensa del territorio (identidad campesina y conservación de la memoria)**

Otro de los temas históricos de constante recurrencia en los escritos de los campesinos y que se reflejan también en los relatos de los estudiantes es la alusión a la naturaleza y biodiversidad del páramo de Sumapaz, a sus plantas y al cuidado y protección tanto de sus animales como de su principal valor que es el agua. Veamos algunos de esos relatos que evidencian otras lecturas de los estudiantes de Sumapaz en las cuales se presta especial atención a todo aquello que tiene que ver con el contexto en que se encuentran, su historia,

las palabras de los abuelos, lo relacionado a sus cultivos, el cuidado de los animales, y en general el rescate de la memoria y las costumbres de su pueblo campesino.

LA RIQUEZA DEL PÁRAMO. Estudiante Claudia Johana Ramírez. Sede Adelina Gutiérrez. Grado noveno.

Unos años atrás un campesino llamado Jaime vivía felizmente con su familia, su casa estaba ubicada en una alta montaña. Él cuidaba de sus animales, trabajaba sus cultivos y disfrutaba lo bello que es el campo, su esposa llamada Ana se ocupaba de las labores de la casa y sus hijos asistían a la escuela.

Jaime era el presidente y líder de su vereda, le gustaba participar de toda reunión que hubiese en el campo. Un día hubo una sobre la explotación de los recursos mineros, las cuales convocaban los señores súper ambientalistas, como se hacían llamar.

Allí hablaban que esto no generaría ningún problema en su vereda y les prometían una mejor economía, les prometían subsidios para lograr convencerlos y que ellos aceptaran prestar sus predios para dicho proyecto. Jaime, muy preocupado, investigó sobre este tema y se enteró que la explotación de recursos mineros ha teñido muchas riquezas de sangre y lodo, ya que cada catástrofe ha dejado a su paso una gran cantidad de muertos y enormes daños medioambientales como incendios, contaminación de los ríos y lagunas.

Juan reunió a sus vecinos y les informó lo investigado; les dijo que si ellos aceptaban dicho proyecto se verían afectados y llegaría el momento en que tendrían que desalojar sus predios y marcharse de allí. Algunos apoyaron a Jaime y otros no vieron la importancia y la dimensión de preguntarse ese tipo de cosas que en un primer momento parecía no tener nada que ver con ellos. Esto formó inconvenientes y distanciamientos entre vecinos.

Juan insistía en convencer a los demás para que lucharan por su territorio formando un grupo de campesinos protectores de su páramo. Algunos, al escuchar las propuestas de Jaime decidieron participar en dichas reuniones. Se fueron enterando cada día de más cosas que estarían en contra de su diario vivir, así que llegaron al acuerdo de que ese proyecto, calificado de “súper ambientalista” ya no se ejecutara en su territorio.

Jaime, feliz de ver que sus vecinos habían aceptado sus propuestas, y muy agradecido, fue a buscar proyectos que beneficiaran a los campesinos de su territorio. También organizaron grupos para dirigirse a las veredas más cercanas para llevarles la información de las experiencias y consecuencias que podían tener con este proyecto. Las personas se unieron a la organización de Jaime y no le abrieron las puertas a esos proyectos porque los campesinos vieron la importancia de cuidar su páramo y empoderarse de las riquezas que tiene el campo.

En el cuento de Claudia se pueden leer interesantes maneras de interpretar su región, se notan elementos costumbristas y tradiciones, pero sobre todo se evidencian algunos elementos que niegan esa concepción deficitaria que los define como grupos desprovistos de cultura, por ejemplo, la importancia de ser líder social, o la alusión a las reuniones y asambleas que constantemente realizan los campesinos de Sumapaz y a las que asisten también sus hijos. Ahora bien, expresiones (el resaltado es nuestro) usadas por Claudia en su relato como “...Jaime, muy preocupado, **investigó** sobre este tema y se **enteró** que la explotación de recursos mineros ha teñido muchas riquezas de sangre y lodo...” o “...Juan insistía en **convencer** a los demás para que lucharan por su territorio formando un grupo de campesinos protectores de su páramo...” o “...También **organizaron** grupos para dirigirse a las veredas más cercanas para llevarles la información de las experiencias y consecuencias que podían tener con este proyecto...” evidencian que los campesinos tienen sus organizaciones en las cuales plantean argumentaciones alrededor de varios temas de interés social; también se evidencia que los campesinos investigan y consultan sobre las leyes y proyectos que se proyectan sobre su territorio, lo cual, si se quiere, se puede interpretar como lectura crítica. De igual manera se manifiesta en el cuento de Claudia la preocupación que tienen y siempre han tenido todos los habitantes de Sumapaz por defender y proteger su territorio de proyectos mineros y turísticos, para lo cual siempre han estado pendientes de leer e interpretar los documentos y políticas oficiales que se han expedido al respecto como son la ley de páramos o las ZRC zonas de reserva campesina o los proyectos mineros, hidroeléctricos y de ecoturismo, sólo por nombrar algunos, y que han pretendido entrar al territorio. Creemos que estas lecturas y estas actitudes se pueden considerar sin duda como manifestaciones de pensamiento crítico, aunque las políticas consideren que lectura crítica es otra cosa.

Grado séptimo

Esta es la historia de un hombre llamado Cicerón, quien vivía en una finca pequeña y poco productiva en las afueras de Bogotá. Cicerón era un joven de pensamientos amplios, fructíferos e interesantes, él soñaba con tener una hacienda muy productiva, casarse, tener una gran familia y ser una persona reconocida por su liderazgo y su capacidad de conocimiento en la ruralidad.

Un día despertó enojado y aburrido porque sentía que sus días pasaban no muy interesantes y sin hacer nada de lo cual sus vecinos lo pudieran admirar, decidió tomar la única y pequeña maleta que lo acompañaba y emprender ese viaje inesperado hacia el sur oriente de Bogotá, con poco dinero, bajo de ánimo y sin nada que comer, caminó por largas horas atravesando la ciudad y chocó con un barrio poco conocido de Usme rural, era un pueblo con una iglesia no muy de su agrado, un parque no muy llamativo, pero “oh sorpresa”, Cicerón visualizaba en este pueblo muchos campesinos de ruana y de sombrero, muchos niños de cachete colorado y vehículos con grandes producciones de papa, arveja, haba y cubios, y algo muy bonito empezó a sentir en su corazón. Se sentía a gusto, y una sonrisa se reflejó en su rostro, sintió que debía continuar caminando. Entonces buscó dónde quedarse y continuó su camino y se encontró con un campesino de nombre Manuel Pulido quien manejaba un camión en el cual cargaba papa.

Cicerón le preguntó con gran interés dónde la producían y si había algún lugar donde él se pudiera hospedar, el camionero le respondió con gran amabilidad - allá pa’ Sumapaz harta gente lo puede ayudar, allá se le vende y se le atiende.

Cicerón muy contento siguió caminando hasta llegar a una vereda llamada El Hato y allí una gran familia de apellido López lo albergó y le dio un gran desayuno con caldo, queso, arepa y agua de panela para acompañar, lo sentaron a la estufa de carbón para que sintiera el calor familiar, luego él preguntó ¿qué tierra es más atractiva y tiene forma de trabajar? a lo que la familia respondió: allá pa’ Sumapaz sí se puede trabajar, Cicerón decidió seguir caminando sin saber con qué se podía estrellar. Al pasar unas horas llegó a una vereda



llamada “El Triunfo” y allí el páramo ya podía visualizar, pocas familias vivían por estos lugares y él se sintió asustado e inseguro sin saber qué camino tomar, pero en una casa cerca de la carretera se encontró a un abuelito que le dijo hacia donde se podía tomar sin pérdida para conseguir una vida productiva y felizmente tranquila; el señor le advirtió además que tenía que abrigarse muy bien porque el frío lo podía atacar. Cicerón sorprendido respondió, no tengo nada que me pueda cobijar, entonces el señor le brindó una ruana, unas botas y la bendición para continuar.

Cicerón empezó su travesía por este hermoso paisaje, lindos frailejones, hermosas lagunas bonitos patos, curis y conejos corriendo y saltando sin parar, Cicerón sentía que su sueño de tener una familia y un gran hogar ya estaba cerca, siguió caminando y se encontró con una estatua de un campesino labrador que hizo que el tuviera más ánimo y ganas de buscar su visión. Luego tomó el camino hacia una vereda llamada “San Juan”, en su travesía mucho frío recibió y nada interesante vio; llegando a una tienda pidió un tinto y una hermosa chica lo atendió, su esmero fue tan grande que Cicerón se enamoró de esa chica llamada Sofía. Cicerón se hospedó con la familia de esta linda campesinita por algunos días donde hizo parte de esos oficios rutinarios que en una finca se han de llevar, madrugar, ordeñar, desayunar, sembrar, apartar y bailar a ese ritmo de carranga que no puede faltar. Al pasar los días él sentía que ya no podía seguir su viaje sin ella, Sofía, la mujer con la que él había decidido formar hogar, y aunque aquellas tierras eran hermosas no contaban con el calor humano que Cicerón quería encontrar, así que decidió hablar con Sofía y emprender su camino hacia una vereda muy nombrada por la comunidad, la vereda de “Nazaret”.

Cuando iniciaron su travesía, la cual duró casi una semana, lo hicieron por los campos de la Totuma, El Salitre y El Gallo, tierras preciosas y productivas, así Cicerón comprobó que su mejor decisión era haber seguido su camino. Cuando llegó a Nazaret, Pompilio Rubiano lo recibió y con un fuerte abrazo los agarró. Aún sin conocerlos les dio la bienvenida y allí una piecita en bareque los hospedó por muchos meses mientras Cicerón una finquita consiguió, esta era a unas cuantas horas de “Betania” tierra de gente humilde amable y alegre donde su hogar formó; cinco hijos hicieron que esta pareja se convirtiera en un gran hogar. La finca era un lugar de alta productividad, buenos pastos y siembras se hicieron notar, vacas lecheras, yunta de bueyes, gallinas ponedoras, gallos a pelear, mulas y caballos al jornal, cuis y conejos en el jardín, criadero de truchas también pudieron tener y una flora que muy linda

hacían ver la finca “el Edén”; los perros no podían faltar, los acompañantes inseparables de Sofía en un día habitual.

Los vecinos poco a poco cariño les pudieron brindar hasta que un día a reuniones los pudieron invitar y Cicerón feliz de colaborar, al transcurrir de los días en un gran líder se convirtió buscando ayudas para la comunidad. Cicerón se sentía contento porque su sueño pudo lograr, nietos y nietas llegaron a alegrar la vida de este hermoso hogar, grandes anécdotas en el páramo de Sumapaz pudieron evidenciar, no todo era felicidad por qué problemas se avecinaron sin parar, por unos años la guerra tuvieron que soportar, pero pronto la paz fue más. Los hijos de Cicerón, grandes proyectos de vida lograron tener, los nietos de la escuela “El raizal” y “Adelina Gutiérrez” lograron salir y los bisnietos aún estamos en la tierra de Sumapaz, tierra hermosa que no se encuentra en otro lugar, y para concluir les cuento que yo, hago parte de este lindo hogar.

NUESTRAS GENERACIONES SUMAPACEÑAS. Marlon Ramírez. Escuela Adelina Gutiérrez. Grado séptimo

Hola Mi nombre es Marlon y les voy a contar algo que me contó mi abuelo Ramírez acerca de nuestra cultura campesina, de sus tradiciones y fiestas en las cuales se reunían familiares y amigos. Cuenta mi abuelo que antes compartían a base de intercambios, de platos típicos y así lo llamaban el trueque, un trueque de amigos de mejorar la calidad de vida de nuestros campesinos, como lo dice mi abuelo RAMIREZ, qué tiempos aquellos, con un rostro alegre y con una mirada hacia arriba, yo lo miraba y me preguntaba que piensa mi abuelo, que pensamientos pasaran por su mente, pero no tardo en contarnos las anécdotas que se Vivían a diario en esa época gloriosa, antes de que el gallo con su canto diera inicio al amanecer, con un sorbo de tinto nos dirigíamos al potrero. Él me contaba que ya los animales le conocían, el solo necesitaba llamarlas y las vacas con su gramar rápidamente se dirigían al sitio de ordeño, se ponteaban y damos inicio a esta labor, a mi abuelo le brotaba una gran sonrisa en su rostro al recordar lo feliz que era, terminaba el ordeño y se dirigía a la casa a dar inicio a las demás labores, como labrar la tierra, sacar la cuaja y el queso, se desayunaba en familia un chocolate caliente con una gran arepa para tener fuerzas, sin olvidar la platada de caldo hecho con papita pastusa producida en la misma finca, caldo que se sentía derretir

en la boca con ese sabor a leña y esperanza, prontamente tocaba cocinar para los obreros que le colaboraban en la parcela, mi abuelo es inmensamente feliz contándome estas historias y con una leve cara de nostalgia suelta una frase que dice “ AH TIEMPOS AQUELLOS QUE NO VOLVERAN”.

En las producciones de Marlon, así como en la de Claudia, alusivas a las riquezas del páramo se refleja, en primer lugar, el reconocimiento, valor y el orgullo que le imprimen a su territorio, dice por ejemplo Marlon en la historia de Cicerón: “Cicerón empezó su travesía por este hermoso paisaje, lindos frailejones, hermosas lagunas, bonitos patos, curis y conejos corriendo y saltando sin parar”; En segundo lugar, el relato de Marlon muestra una característica que una comunidad sin pensamiento crítico o sin lectura no tendría y es su capacidad de liderazgo, de convocatoria, de reunión y de diálogo o debate en comunidad donde el uso de la palabra y de la argumentación es indispensable, vale la pena resaltar que esta es una comunidad que es muy organizada, efectúa asambleas constantes para tratar y resolver todo tipo de asuntos, cada vereda tiene las llamadas JAL, “Juntas de Acción Comunal”, mediante las cuales está organizada la participación social y política de todas las personas de la comunidad. En el cuento de Marlon se puede leer lo siguiente: “...él soñaba con tener una hacienda muy productiva, casarse, tener una gran familia y ser una persona reconocida por su liderazgo y su capacidad de conocimiento en la ruralidad; y en el mismo cuento luego reitera: “...los vecinos poco a poco cariño les pudieron brindar hasta que un día a reuniones los pudieron invitar y Cicerón feliz de colaborar, al transcurrir de los días en un gran líder se convirtió buscando ayudas para la comunidad...”. Esta es una característica y a la vez un legado que cada padre trata de darle a su hijo en Sumapaz, ser líder, ayudar a su comunidad, hablar en una reunión, son características que evidencian una vez más que se ha hecho una negativización sin conocimiento verdadero de estas comunidades, de igual manera, todo el material textual producido por estas comunidades y que más adelante citaremos, así lo demuestra.

En tercer lugar, en esta historia se refleja una secuencia narrativa mediante la cual se cuentan las hazañas que un campesino, seguramente el abuelo de Marlon tuvo que pasar para llegar al territorio de Sumapaz, un viaje que tiene algunas características de un cuento épico

al estilo de un héroe como Eneas. Hay un inicio, un nudo y un desenlace. La historia gira alrededor de una Odisea que el héroe tiene que pasar hasta llegar al sitio donde funda su familia; primero escribe: "...decidió tomar la única y pequeña maleta que lo acompañaba y emprender ese viaje inesperado hacia el sur oriente de Bogotá, con poco dinero, bajo de ánimo y sin nada que comer, caminó por largas horas atravesando la ciudad y chocó con un barrio poco conocido de Usme rural..." y más adelante: "...Cicerón muy contento siguió caminando hasta llegar a una vereda llamada El Hato y allí una gran familia de apellido López lo albergó y le dio un gran desayuno con caldo, queso, arepa y agua de panela para acompañar, lo sentaron a la estufa de carbón para que sintiera el calor familiar, luego él preguntó ¿qué tierra es más atractiva y tiene forma de trabajar? a lo que la familia respondió: allá pa' Sumapaz sí se puede trabajar, Cicerón decidió seguir caminando sin saber con qué se podía estrellar..." y continúa: Al pasar unas horas llegó a una vereda llamada "El Triunfo" y allí el páramo ya podía visualizar, pocas familias vivían por estos lugares y él se sintió asustado e inseguro sin saber qué camino tomar, pero en una casa cerca de la carretera se encontró a un abuelito que le dijo hacia donde se podía tomar..."luego describe en su recorrido algunos parajes que en Sumapaz se conocen como difíciles: "... cuando iniciaron su travesía, la cual duró casi una semana, lo hicieron por los campos de la Totuma, El Salitre y El Gallo...". Vemos en estos fragmentos, además de una secuencia narrativa lógica y de elementos que podemos considerar propios de un poema épico, que además se hace alusión nuevamente a los ancianos, a la sabiduría de los abuelos, a la hospitalidad, elementos folclóricos tradicionales que demuestran lecturas y tradiciones lectoras.

Por último, la historia de Marlon menciona conocimientos y saberes que tienen los campesinos y que por supuesto difícilmente entrarían en un examen por competencias; por ejemplo, en las narraciones se puede leer que ellos incluso saben hacerse entender por las vacas: "...Él me contaba que ya los animales le conocían, él sólo necesitaba llamarlas y las vacas con su gramar rápidamente se dirigían al sitio de ordeño, se ponteaban y damos inicio a esta labor..." Se narran prácticas comunitarias como el trueque: "...cuenta mi abuelo que antes compartían a base de intercambios, de platos típicos y así lo llamaban el trueque, un trueque de amigos de mejorar la calidad de vida de nuestros campesinos, como lo dice mi abuelo RAMIREZ..."

## **Relatos sobre mitos y leyendas**

EL ESPANTO DE HOJAS ANCHAS. Adrián Camilo Gutiérrez Torres. Escuela Adelina Gutiérrez. Grado noveno

En cierto Municipio cercano a la localidad 20 de Sumapaz, se encuentra un bosque encantado, dicen que lo cuida un espanto, al que los abuelos antepasados llamaron “EL ESPANTO DE HOJAS ANCHAS”

El espanto es un cuidador de este bosque y de todos los animales que habitan allí.

En cierta ocasión, cuenta mi padre que mi abuelo y mi tío salieron a cacería al bosque encantado, los dos iban preparados con sus armas; cayó la tarde, instalaron las trampas y esperaron a que oscureciera para que el borugo cayera en ellas.

Mi abuelo cuenta que mientras ellos esperaban, él pensaba en el momento en el que el borugo cayera en la trampa; y así mismo se preguntaba:

¿Cómo lo sacaré de ahí sin que le haga daño ni me haga daño y sin que se me escape?

Mi abuelo pensaba: ¿Cómo lo voy a preparar?

¡Si lo dejo en aliño para mañana comérmelo asado con papa y mazorca, uy que delicia!

Mientras mi abuelo vagaba de entre pensamiento y pensamiento fueron avanzando las horas acompañadas de ruidos entre grillos, ranas, chicharras y búhos de bosque. Cuando de pronto mi abuelo escuchó un ave que pasó silbando y a medida de que iba volando y silbaba todos los animales se iban callando. De repente, se encontraron en un silencio terrible y espantoso en medio del bosque, ellos no saben cuánto tiempo duró ese silencio tan tenebroso. De pronto, muy lejos se empezó a escuchar un animal que rompía, partía, trozaba árboles, era como si fuese una piedra gigante que se aproximaba rodando, a la vez daba la impresión de que también un animal se acercaba con pasos gigantes y llegaba donde ellos estaban rompiendo y destrozando todo lo que había a su paso.

El abuelo cuenta que a él se le erizó la cabeza y se le engruesó la lengua y lo único que se le ocurrió fue agarrar de la mano a mi tío y jalarlo para que se salieran del bosque; los

dos estaban armados, pero del miedo no pudieron utilizar sus armas porque el animal ya los alcanzaba y sólo querían salir del bosque.

Por fin lograron salir del bosque y después de un corto tiempo lograron sacar palabra y calladamente en un silencio se fueron para la casa, esperaron a que amaneciera y ya mi tío no quiso acompañar a mi abuelo porque estaba con bastante miedo.

Mi abuelo decidió volver al bosque en compañía de su esposa y de su nieta a observar como estaba destruido, pero cuál sería su asombro al ver que todo estaba normal, el bosque se encontraba completo, sin ninguna hoja partida, no había nada dañado, sólo las trampas habían desaparecido.

Ya estando en el bosque decidieron ir a coger moras silvestres y revisar el ganado que había en el predio.

Luego en el bosque se escuchó nuevamente un cántico de un pájaro que pasaba silbando, esta ave era de muchos colores hermosos y volaba muy bajo, su vuelo era muy corto, ellos querían atrapar esta ave tan maravillosa, pero sin darse cuenta se fueron adentrando al bosque. Cuando ellos se percataron de que estaban muy adentro fueron a coger el camino de regreso a casa, pero ya no lo encontraron; se sentían desubicados y asustados. Caminaron durante varias horas, cuentan que encontraron un llano muy hermoso, con palmas de monte, pero ninguno de estos lugares era el camino de regreso a casa; se hacía más tarde, ellos tenían una sensación de que alguien estaba observándolos entre las ramas tupidas de los árboles.

Cuenta mi abuelo que eran unos ojos con una mirada muy penetrante, el cuerpo estaba cubierto de hojas muy anchas y se camuflaba entre los árboles; cuentan los tres que se les erizó el cabello y sintieron muchísimo miedo, luego empezaron a caminar hacia un claro que se divisaba a lo lejos dentro del bosque:

Cuando menos se dieron cuenta ya no estaban en el bosque, mi abuelo empezó a conocer el terreno y muy contentos emprendieron camino a la casa después de haber estado atrapados y confundidos por el espanto de hojas anchas durante más de tres horas.

Entonces mi abuelo comprendió y nos dijo: “este espanto es bueno, él sólo quiere cuidar su bosque y a todos los animales que lo habitan”.

EL OSO Y LA BELLA JOVEN. Karoll Millán. Sede Adelina Gutiérrez. Grado octavo

Érase una vez en una época muy lejana donde había un pequeño pueblo donde sus habitantes eran alegres y vivían muy tranquilos; este pueblo quedaba muy cerca al paramo de donde se rumoraba existía un oso muy grande.

En aquel pueblo habitaba una bella chica que le gustaba salir al páramo a observar las diferentes especies nativas del páramo, ella era una chica muy extraordinaria y hermosa todos los chicos del pueblo estaban enamorados de ella.

Su madre le decía que se cuidara mucho cuando ella salía al paramo sola, puesto que se decía que aquel oso que habitaba en el paramo era enamorado de las bellas muchachas, que era mejor que tratara de no ir sola que le dijera a su padre que la acompañara. Pero ella no hizo caso a las palabras de su querida madre.

Un día la hermosa chica madrugó a preparar unas deliciosas tostadas con miel y un rico café para disfrutarlo cuando llegase al paramo, le había dicho a su mejor amiga del pueblo que la acompañara al avistamiento de aves en el paramo puesto que a las dos chicas les gustaban mucho las aves. Salió de su casa para encontrarse con su amiga a las afueras del pueblo.

Su amiga nunca llegó así que decidió emprender el camino sola, ya estando allí varias horas decidió buscar un sitio para tomar su merienda; a lo lejos visualizó una pequeña cueva y como era un día lluvioso se dirigió a la cueva. Estando allí escuchó unos pasos se ¡asustó!, cuando de repente ve al oso del que tanto hablaban las personas del pueblo y se desmaya.

El oso se sorprende de ver una chica tan bella así que corre a brindarle auxilio le da aire y la chica vuelve en sí; el oso le dice que no se asuste que él no le hará nada ningún daño, la bella chica se tranquiliza y se queda observando al oso. El oso se presenta y le dice que se llama Luki, él le pregunta a la chica que cual es su nombre y ella le dice que Ana. Después de charlar un rato ella le dice al oso que, si quiere café y tostadas con miel y el oso le dice que sí y se vuelven muy amigos.

Así que Ana le dice que ya es hora de salir para irse a casa, el oso le pregunta que si se volverán a ver ella le dice que si, que en 4 días vuelve al paramo; llega ella al pueblo y se encuentra con su mejor amiga ella le explica por que no pudo acompañarla y ella le dice que no hay problema y le cuenta todo lo que le paso en el paramo Ana le dice que el oso era muy lindo y que se quedaron de encontrar, la amiga le pregunta que si no le da miedo ella le dice que no; que por favor no le cuente a nadie.

Pasan los 4 días y ella vuelve sola al páramo se encuentra con el oso Luki y hablan de muchas cosas, Ana le dice que es un oso muy hermoso y Luki le dice que es muy hermosa y que el esta enamorado de ella, ella le dice que ella también y el oso se la lleva para la profundidad del páramo.

Pasan los días y los padres de aquella hermosa chica Ana no saben nada de ella, así que le preguntan a su amiga que ella que sabe de Ana y ella les cuenta todo ellos salen en busca de Ana, pero no la encuentran solo se a escuchado que Ana y Luki viven felices en el páramo.

Así termina esta historia con una chica y un oso enormemente enamorados....

Un tema muy frecuente en las narraciones de los estudiantes son las leyendas e historias de espantos que rondan en su región y que escuchan sobre todo de sus padres y abuelos. Las que hemos citado son dos leyendas características de la región de Sumapaz, la leyenda del espanto de hojas anchas, la cual tiene semejanza con “la madre monte” o “el hojarasquin”, es una leyenda de la región de Pasca, un municipio muy cercano que hace parte de la gran región de Sumapaz. Los padres de Adrián, a quienes indagué al respecto, aseguran que esta leyenda es cierta y que el espanto de hojas anchas ayuda a proteger el páramo y castiga a quienes practican la cacería en ese lugar. Por su parte, la leyenda del Oso es una leyenda muy difundida en Sumapaz cuyo uno de sus personajes, el oso de anteojos es curiosamente un animal muy emblemático del páramo, hoy en día en peligro de extinción. Otras leyendas que suelen citar los estudiantes en sus escritos son la del Guando, La Patasola, La Candileja, La Mona de la laguna, El Espanto y las Brujas.

Las producciones mencionadas nos revelan tradiciones narrativas en las cuales se evidencian sentidos, palabras y modos de nombrarse. Mediante sus escritos, los niños cuentan



las historias de su vereda, de su región, de su terruño campesino, de seres sobrenaturales como el espanto de hojas anchas. También se refleja algo del pasado histórico social y cultural y que ha perdurado en la actualidad. De igual modo, hemos evidenciado que perduran unos relatos, modos de narrar, seres, personajes, santos y creencias.

Tal como afirma Dubin (2019, 2022), la recurrencia de estos relatos es inversamente proporcional a su ausencia en los desarrollos didácticos en la escuela, con historias que desde los padres y abuelos dan forma a modos de entender el mundo, revelan tópicos narrativos y muestran conceptos de lo verdadero y lo real.

Estos modos de narrar se hacen presentes en el cotidiano escolar. La vereda, el río, el caserío, la montaña, se convierten en relatos que todo el tiempo aparecen en el aula: historias cotidianas, familiares, anécdotas, hechos criminales como los que han cometido los grupos armados al margen de la ley en Sumapaz, seres sobrenaturales como el espanto de Hojas Anchas, el Guando, o la Candileja. Se trata entonces como lo menciona Sawaya, de la vereda como forma narrativa.

Por su parte Dubin (2022), dice que las formas de entender el mundo como es lo público y lo privado, el cuerpo, el humor, los intercambios cotidianos, que se socializan en el barrio o la vereda se ponen en juego en las intervenciones de los alumnos. No hay una frontera entre vereda y escuela pues hay un ir y venir constante de información entre ellas. Agrega Dubin:

“Las intervenciones y los relatos de los alumnos articulan sentidos, retóricas, estilos, formas, discursos, tópicos, por un lado, de tradiciones de larga duración de las culturas de las clases populares y, por otro, de la cultura de masas en una retroalimentación continua” (Dubin, 2022, p. 293).

Según este pasaje se da entonces lo que Dubin llama una inscripción territorial de las interpretaciones y las intervenciones de los alumnos, lo cual hemos podido corroborar mediante sus escritos en los cuales se siguen repitiendo determinados tópicos y se sigue recurriendo a tradiciones de larga duración. Explica Dubin que en esta inscripción se evidencia un recurso de validación de los enunciados que es prototípico de la vida barrial o

en este caso veredal: es un hablar desde el “ser del campo” de la vereda” del campesinado” de la finca.

Así pues, siguiendo a Dubin (2022) cuando los alumnos intervienen ponen en evidencia esta cualidad territorial y nos habilita, por tanto, a realizar una revisión de la noción de lector que dé cuenta del lector y sus lecturas tal como, efectivamente, encontramos en el aula. No es un saber general y abstracto, como se presenta en la didáctica curricular, sino que es un saber donde lo local y la experiencia personal se hacen presentes.

Al entender al barrio como una modalidad de lectura y escritura en las intervenciones de los alumnos es posible crear hipótesis basadas en observaciones y relatos de los mismos chicos; hipótesis que, según Cuesta, permiten desligarse de las categorías de lector y lectura, que con sus abstracciones terminan reificando la acción de leer” (Cuesta, 2013, p.102).

En consecuencia, es necesario detenernos en las intervenciones de los alumnos y sus lecturas efectivas que no se cifran en los supuestos “sentidos literales” de los textos que se dan a leer. Al respecto dice Dubin:

“Las lecturas, lenguas, formas de entender el mundo, músicas, opiniones, de los niños y jóvenes está de hecho en el cotidiano escolar. El barrio no queda en la puerta de la escuela. Las intervenciones de los alumnos traen una y otra vez al barrio. En este sentido, explicamos la inscripción territorial en la escuela en tanto modalidad de lectura y escritura en las intervenciones de los alumnos, es decir, lecturas, escritos, opiniones, comentarios, etc., que recurren al barrio como un espacio de validación o referencia en la enunciación” (Dubin, 2022, p.317).

Se puede decir que las clases populares no sólo urbanas sino también rurales se apropian del barrio o de su vereda como su espacio social y cultural privilegiado, espacio que como bien lo describe Dubin, no solamente remite a un lugar sino, principalmente, a una manera de circularlo, de habitarlo, de narrarlo y de hacerlo propio (Dubin, 2022).

Curiosamente, las historias contadas por los niños coinciden con los relatos contados por los mayores en sus diferentes materiales de lectura tal como veremos más adelante donde relevamos distintas producciones editoriales que han sido realizadas en el territorio.

Así mismo, Frente a esa concepción de una única manera de concebir los textos literarios Cuesta (2019, p.281) argumenta, siguiendo a Fittipaldi (2006) que los chicos leen lo literario desde sus propias "claves" ya sea desde la televisión, los videojuegos o la internet, “plataformas desde las cuales, los estudiantes construyen sus saberes acerca del mundo (además de la familia y la escuela) y desde las que leen y con las que relacionan lo literario” (Fittipaldi 2006, p. 29), este tema de leer lo literario desde sus propias claves lo veremos puntualmente más adelante.

### **Producción de fábulas**

A continuación, citaré el resultado de un taller de fábula realizado en el año 2020 con los estudiantes de la Escuela Adelina Gutiérrez. El proceso fue sencillo; en primer lugar, iniciamos con la lectura de muchas fábulas, de diversos autores, estudiamos sus características principales y, por supuesto, leímos varias fábulas entre las cuales había algunas de mi autoría. En segundo lugar, identificamos entre todos y a raíz de la lectura de las fábulas, algunas características de este tipo de textos; y en tercer lugar, invitamos a los estudiantes a escribir sus fábulas, con lo cual pondríamos a prueba no sólo su creatividad, sino que observaríamos que características destacarían ellos de sus plantas y animales, y de igual manera podríamos evidenciar cómo leen ellos la diversidad que los rodea, tanto de fauna como de flora y qué valores, cualidades y características les pueden atribuir. A continuación, mostraré varios trabajos en los cuales los niños representan las plantas y los animales más valorados por ellos, interactuando en unas escenas muy significativas y particulares, demostrando, por un lado, una gran creatividad que refleja no sólo que estos niños no son en ninguna manera deficitarios, sino que tienen, además, un gran sentido de pertenencia con su territorio.

#### **LA ZANAHORIA Y LA GRANADILLA**

Por Nicolás Díaz Grado octavo

La granadilla estaba discutiendo con una zanahoria sobre la resistencia de cada una.

La granadilla se burlaba de la zanahoria, y le decía con tono de menosprecio:

- Eres una planta muy débil, no tienes la firmeza que yo tengo ya que te doblas a la más mínima brisa del viento- En cambio yo, decía la granadilla levantando la cabeza, no me inclino ante nadie y más bien alzo la cabeza hasta las nubes-

Cuando la granadilla terminó de decir esto, se acercó un huracán muy grande el cual sólo dobló un poco a la zanahoria pero que en cambio derribó a la soberbia granadilla.

Moraleja: La altivez destruye a los soberbios mientras que la humildad hace escapar a los humildes el peligro.

## EL OSO DE ANTEOJOS Y LA CONEJA MARTINA

Por Helen González y Tatiana González Grado 5

Érase una vez un oso llamado Juan. Él tenía una mamá coneja llamada Martina. El oso de anteojos había roto sus anteojos y no podía ver bien. Le pidió a su mamá dinero para comprar unos anteojos nuevos. Él quería unos anteojos modernos de esos que se oscurecen con el sol. Entonces la mamá le dio 300.000 pesos, la mamá le dijo: Comprate los mejores anteojos. El oso salió a comprar sus lentes, cuando iba a comprarlos se distrajo con un peluche que le gustó mucho y lo compró, en eso gastó casi toda la plata que su mamá le había dado. Después salió a comprar los lentes y compró los lentes más baratos que había en la tienda. Eran unos lentes muy malos, se los puso y al salir se tropezó con una piedra rompiéndose todos los dientes.

Moraleja: El engaño al final afecta al mismo mentiroso

TITO, EL SAPO CHISMOSO. Marlon Ramírez. Escuela Adelina Gutiérrez. Grado séptimo

En el lejano suroriente de BOGOTÁ en un páramo llamado Sumapaz, existía un sapo llamado TITO. Era un sapo que vivía en Nazareth en un pocito chiquito y hondito. TITO vivía solo, no tenía nadie con quien hablar, era de una familia humilde, y tenía pocos recursos. ¡Ah, pero dígame un chisme! iba se lo contaba a todo el mundo. Era muy chismoso, por eso tenía pocos amigos, buscaba quién le cuente un chisme para contar, iba hasta Santa Rosa a

pie a ver quién le contaba un chisme. Le decían, - TITO no seas chismoso, porque entre más chismes cuentes más la gente te va a tener rencor - y TITO respondía: A mí qué me importa, que hablen de mí, que se callen la boca y se vayan a la casa. Tito seguía así hasta que un día contó un chisme que no debía contar, era de un combatiente de la FARC y después apareció muerto, y la gente que estaba en el funeral decía AY ESTÁ EL SAPO CHISMOSO.

En estas fábulas se puede evidenciar el conocimiento que tienen estos niños de las plantas, ellos conocen sus propiedades, la forma de cada una de sus hojas, saben diferenciarlas entre sí, lo cual como vimos es muy útil para poder instalarlas dentro de una fábula y atribuirles alguna personificación. De igual manera se observa la constante alusión que se hace del territorio y de entes que han intervenido en él como es el de los grupos armados.

### **Lectura y cultura de masas**

Según Cuesta (2019, p. 277) hay distintos sentidos que los estudiantes le ponen a sus lecturas en clase y estos en su mayoría vienen ligados a los consumos culturales de los alumnos (Cuesta, 2019, p. 277). A continuación, citaremos dos producciones de los estudiantes en los cuales se puede evidenciar la influencia que estos consumos culturales, provenientes principalmente de la cultura de masas.

UN LUGAR MARAVILLOSO. Nicolás Díaz. Escuela Adelina Gutiérrez. Grado octavo.

En un lugar no muy lejano, había un páramo maravilloso que tenía lagunas que brillan como los mismos rayos del sol, frailejones que al verse no se mueven, pero en verdad son los grandes guardianes del agua, animales irremplazables, como lo son: el conejo, el águila, el soche, el burugo, el pato lagunero, y muchos otros.

En ese lugar maravilloso vivía un pato lagunero llamado Donald, muy creído él, alardeaba porque se creía el más fuerte de la parvada.

Un día se encontró con Tony, un conejo que habitaba también en esas tierras, y Tony le preguntó: - ¿Por qué eres tan creído?

Donald orgulloso le respondió: es que yo soy el más fuerte, entonces gáname una carrera, le contestó Tony muy animado, dando brincos.

Por su puesto que lo hago, cuac, cuac, cuac grazno Donald.

Tony pensó que el corría lento, que el pato podía volar y atacarlo por el aire, incluso podía derrotarlo con trampas.

Entonces le propuso a Eragon, un águila que volaba sus cielos, una alianza. Le prometió una cena de pato creído. Por su puesto, si le ayudaba a obtener el triunfo.

Al escuchar la propuesta, Eragon, se animó mucho. Su barriga gruñía de hambre, llevaba varios días sin pasar bocado.

Llegó el día de la carrera. su sitio de encuentro fue el famoso cultivo de papa.

Donald con un pico sonriente dijo: conejo tonto ¿cómo crees que me puedes ganar? si eres tan leentooo, como todos los de tu especie. ahórrate la vergüenza y vete a tu casa como el perdedor que eres.

Tony un poco indignado le contestó: ¡no seas iluso! la carrera no ha iniciado y los verdaderos ganadores pasan la meta.

sintiéndose seguro con su aliada águila por los aires, Tony comenzó la carrera.

Donald alzó su vuelo, también tranquilo. Al creerse victorioso. Pero, de repente Eragon apareció y atacó con todas sus fuerzas. Donald ya cansado de luchar se rindió y dispuso convertirse en cena.

Tony lento, pero seguro, llegó a la meta, y allí lo esperaba su aliada.

gracias por tu alianza estimado Eragon, le enseñamos a ese pato a respetar que no hay condiciones físicas para criticar a otro ser.

Gracias a ti por esta rica cena, contestó Eragon, quien con su mirada un poco ansiosa complemento: pero, para mí no es suficiente, deseo un delicioso conejo tierno.

En ese momento el feroz animal se puso en modo de ataque. El conejo corriendo por su vida, maldecía la estrategia que había realizado con una especie predatora como Eragon. Un campesino que estaba en sus labores de campo presencio tal escena de miedo y angustia, quiso ayudar al conejito lanzando varias piedras con todas sus fuerzas hacia el águila. Logro finalmente ahuyentarla, así pudo salvar la vida de Tony.

Cuando llego a su hogar, la familia de Tony, escucho el relato con lujo de detalles, la traición que padeció. Prometió no volver a creer en aquellos que, vestidos de ovejas, son verdaderos lobos.

Por su parte, el campesino se sintió feliz, por haber tenido un acto valor, salvando aquel animalito, y continuo con su trabajo en el cultivo.

Al atardecer el campesino se desplazó hacia su vivienda. Y en el transcurso del camino, junto a unos hermosos frailejones, hallo docenas de animales de todas las especies rindiéndole homenaje a aquella persona, que sin dudarlo salvo y protegió aquel indefenso animal.

El feliz campesino llamado Nicolás llego a su humilde hogar elogiado de aquellas criaturas de la naturaleza. Sin embargo, Eragon no se quedó con la rabia por lo sucedido, vigilo la pequeña chocita de Nicolás día y noche hasta que logro su cometido, llevándose a uno de sus grandes amigos, Puig su cerdito que tenia de compañía.

El pobre Nicolás frustrado, recordó a sus amigos del bosque y fue en busca de ellos.

Tony: Bienvenido mi querido amigo, que te paso por que estas tan triste.

Nicolas: A sucedido una tragedia, aquella odiosa Aguila se ha llevado lo más preciado que tengo me ha dejado sumido en la tristeza, por eso he venido en busca de ayuda para encontrar a Puig y hacerle atender a esa aguilucha que nosotros no somos sus enemigos.

Tony: has llegado al lugar correcto tú me salvaste la vida, y te devolveré el favor, ¡Palabra de honor!

En ese momento Tony reunió nuevamente a todos sus amigos del bosque, después de un dialogo entre discusiones y acuerdos llegaron a la conclusión de ir en busca de Eragon y hacerle entender el error que estaba cometiendo.

Para eso armaron un plan. Esta vez la presa iba ser sazón un pequeño armadillo valiente de Corazón.

Se dispusieron a marchar hasta el alto del Oso, un lugar fantástico donde se observa las maravillas de la naturaleza con sus aguas cristalinas; allí llegaron sigilosamente en compañía de Nicolas, armaron toda la estrategia hasta el atardecer. Al cabo de un rato apareció Eragon, aterrizo en un risco, pero ¡oh sorpresa! No solamente el pequeño Puig estaba secuestrado, había muchas más especies allí.

Sazón se colocó en posición de presa, brincaba de un lado para a otro para llamar su atención. Eragon al verlo lo observaba con ansias de depredarlo. Alzo su vuelo y se lanzó en picada. Sazón se volvió bolita en forma de defensa.

Esto tomo tiempo para que los otros animales invadieran su guarida y rescataran a Puig y al resto de criaturas.

Cuando Eragon llego con Sazón al risco, encontró invadida su casa, los animales lo rodearon por tierra y aire y no tuvo más opción que rendirse.

Nicolas se le acerco a establecer un dialogo con dicho animal.

Eragon: déjame en paz, hice esto por venganza y no voy a retroceder.

Nicolas: ¡tranquila! No te queremos hacer daño, vinimos en son de paz, para que dejemos nuestras indiferencias.

Eragon: ustedes se metieron conmigo; ¡campesino traidor! Me quitaste mi Sena y por eso me vengue.

Nicolas: dejemos el pasado atrás, lo que paso paso, te invito hacer las paces, no debemos tener guerra entre nosotros, hoy más que nunca la unión hace la fuerza, nos están invadiendo turistas y gente irresponsable que día a día está acabando con nuestro hogar. Personas que se están apropiando de nuestro paramo sin saber la lucha que nuestros antepasados tuvieron que vivir para mantener nuestro legado hasta el día de hoy.

Eragon al escuchar esta reflexión decidió parar la venganza, para retomar su amistad con las otras especies.



Eragon: tiene razón Nicolas, ustedes no son mis enemigos, los verdaderos enemigos son aquellos que nos están extinguiendo.

Nicolas para sellar su amistad invita a todos los animales del páramo a festejar una deliciosa Sena vegetariana.

Con este cuento quiero expresar la importancia que tenemos nosotros los campesinos, al proteger y cuidar nuestro paramo y sus especies.

En este relato se ven aspectos interesantes que hacen parte del mundo de las lecturas de Nicolás como son los medios de masas, Nicolas es un niño que constantemente está viendo y compartiendo con sus compañeros y docentes videos de Tik Tok y de YouTube , lo cual se refleja en algunos de sus personajes los cuales tienen nombres como Donald, el conocido Pato de Disney; Eragon, película de fantasía que cuenta las aventuras de un campesino de 17 años en un mágico país habitado por dragones. Al respecto menciona Cavallo y Chartier (2011) que contrariamente a lo que sucedía en el pasado y quizá a lo que aún en la actualidad algunos pretenden, hoy en día la lectura ya no es el principal instrumento de culturización que posee el hombre contemporáneo, sino que esta ha sido desbancada en la cultura de masas por la televisión, por no mencionar otros medios. Reitera Cavallo y Chartier (2011) que el telespectador creativo tiene la capacidad de seguir los largos enredos de las telenovelas actuales sin perder el hilo de la historia, telenovelas que perfectamente pueden corresponder a novelas de mil páginas o a los extensos poemas épicos del pasado. Según Cavallo y Chartier (2011) este fenómeno ha forjado potenciales lectores que no sólo no tienen un “canon” ni un orden de la lectura, sino que difícilmente adquirirán un respeto como lectores de libros a pesar de que son capaces de seguir largas series de acontecimientos que contienen todas las características de la ficción narrativa de tipo popular. Tal es el caso de estudiantes como Nicolás, Samuel, Gabriel y Karoll, quienes en clase comentan bastante todo lo que encuentran y aprenden de sus propias exploraciones en internet y de lo que vieron a la noche anterior en televisión. De igual manera, pude corroborar este fenómeno cuando al pedirles a los estudiantes que hicieran un cuento realista, luego, por supuesto, de haber hecho el proceso de explicación y lectura de esta corriente literaria, varios de los cuentos se parecían a las telenovelas, noticias y relatos que salían diariamente en televisión: asesinatos, estafas,

intrigas de parejas, casos como el pobre que se vuelve rico, casos que involucran la mafia y el narcotráfico. Sólo para citar unos pocos casos, al interrogarles acerca de las telenovelas que veían todos ellos, incluso los muchachos confesaron que eran seguidores de telenovelas; Pedro Castro, por ejemplo, dijo que veía la telenovela “Vecinos” y que había visto completa la telenovela “Pasión de Gavilanes” entre muchas otras; de igual manera Karoll, quien mencionó que había visto todas las sagas de la telenovela llamada “La Reina del Flow”, una conocida telenovela que gira alrededor del mundo del reggaetón; Felipe, estudiante de grado noveno, mencionó que se estaba viendo de nuevo la telenovela “Nuevo rico, Nuevo pobre”. Curiosamente cuando he hablado de algún mito griego o de algún importante texto del canon literario algunos chicos me han dicho que ya la conocen debido a un videojuego o porque la han visto en internet o la han relacionado con alguna serie; e incluso han mencionado que algunos de los argumentos de los libros que se les comenta en clase se parecen mucho a los de algunas de sus telenovelas o de sus series. Al respecto comenta Dubin (2022) que se está produciendo lo que él denomina un hiato entre las culturas populares, relatos tradicionales y cultura de masas en la vida de los niños como hechos continuos de una misma experiencia vivida, lo cual se puede corroborar en el caso de Nicolás cuyo relato evidencia todos estos entrecruzamientos singulares. Así pues, los significados que asignan al leer los niños y jóvenes de la región campesina de Sumapaz están configurados, por un lado, por los diferentes conocimientos locales, entre los cuales tenemos saberes ancestrales, creencias y representaciones y, por otro lado, la cultura de masas. Al hablar informalmente con varios estudiantes acerca de qué era lo que más leían, algunos en su mayoría dijeron que memes y todas las publicaciones que aparecen en redes sociales, sin embargo, todos estuvieron de acuerdo en que preferían más leer en el libro tradicional que en la pantalla de un computador. De igual modo, la mayoría coincidió en que prefería leer silenciosamente que de manera oral, según ellos se concentran más y pueden ir a su ritmo; por ejemplo, Yulieth una estudiante de grado octavo, dijo que leía más rápido de manera solitaria y silenciosa. Por último, al preguntarles acerca de lo que para ellos significa leer, la mayoría fue del parecer de que leer es saber comprender o entender lo que se lee, otra gran mayoría respondió que leer es saber decodificar, letras silabas y palabras.

Por último, vale la pena mencionar un trabajo más y fue el realizado en el año 2021 alrededor del relato de ciencia ficción; el trabajo final de los estudiantes consistía en escribir

un relato de este género. En varios de los relatos se pueden leer temas o elementos tomados de esa cultura de masas como es el cine o la televisión. Sólo citaré un trabajo a manera de ejemplo y es el relato de Deimer Samuel llamado “La fundación CSP” en el cual se puede ver la influencia de una película como “hombres de negro”.

LA FUNDACION CSP. Deimer Samuel. Grado octavo. Sede Adelina Gutiérrez.

Me levanté como cualquier día, me dirigí directo a la cocina a prepararme mi desayuno, salí al patio trasero, me quedé viendo el vacío mientras pensaba.

Un estruendo llamo mi atención, rápidamente gire mi cabeza donde había escuchado ese ruido, cuando de repente había una persona con barba y que media dos metros que se teles trasportaba por los techos de las casas, me escondí rápido a mi casa y me oculte debajo de mi cama, cuando vi llegar unas camionetas blancas, de ellas salían hombres de traje negro, interceptaron a tal hombre de barba.

Se lo llevaron a la parte trasera de una de esas camionetas blancas.

Alrededor de unos diez minutos se lo llevaron, me invadió la curiosidad de saber a donde se lo iban a llevar al hombre, Sali de mi casa y prendí mi carro, me les fui cuidadosamente detrás sin que me vieran.

Salían de la ciudad, me invadió más la curiosidad de saber a dónde se dirigían.

Una media hora después llegamos a una base en la montaña, me parecía curioso porque nunca la había visto ahí.

Abandone mi carro y entre apresuradamente a la base.

Vi una fila de celdas, dentro de cada una había un monstruos diferentes, algunos daban más miedo que otros, en un pasillo habían batas de científico, así que tuve la idea de hacerme pasar por uno, al colocármelo apareció un hombre de seguridad, pensé por un momento que me iba a sacar, me sujeto de los brazos y me dirigió con un grupo de hombres como yo, me explicaron todo sobre la fundación, al parecer eran principiantes, dijeron que la fundación trataba de capturar anomalías que aparecían en el mundo y poder asegurar para no dañar a los humanos, la mayoría de los monstruos no eran tan malos pero otros sí.

Nos mostraron un montón de monstruos que tenían contenidos, cuando nos estaban explicando un monstruo sonó una alarma, al parecer se había salido de la celda uno de los más peligrosos de la instalación (EL REY ESCARLATA). Rápidamente todos fueron evacuados de la instalación. Al voltear atrás vi como un polvo negro cubría la instalación, agarre mi carro y me escondí, el polvo había dejado a todos inconscientes, y todos los monstruos empezaron a salir, prendí mi carro y me fui, por el retrovisor vi cómo los últimos soldados iban peleando contra ellos.

Alrededor de una media hora llegué a mi casa, me acosté en mi cama con cara de cansado al poco tiempo me cogió el sueño y me quedé dormido.

Al siguiente día me desperté en lo que parecía una celda, estaba amarrado con unas cadenas en una plataforma, poco a poco se acercaba un científico al llegar a mi celda me dijo, hola de nuevo “REY ESCARLATA” mientras se reía exageradamente.

#### **7.4.5 Publicaciones de estudiantes**

A continuación, citamos un texto que fue publicado por la Fundación Parcela Cultural campesina, en la edición número 5 de la Revista Cultural Sumapaceña “El fogón” y que sale a la luz regularmente. El texto denominado “Amar nuestro territorio y prepararnos para defenderlo” (anexo 10.9) fue escrito por un estudiante que estuvo con nosotros durante cinco años en la escuela Adelina Gutiérrez llamado Elkin Romero.

La publicación, que ocupa cuatro páginas, es un artículo en el cual Elkin expone su experiencia en la escuela y en particular en un proyecto denominado “Observatorio del agua, vida y cultura para la construcción de paz territorial” liderado por las docentes Edna Acuña y Luz Dary Moreno, a las cuales entrevistamos en esta investigación.

En el artículo Elkin destaca la importancia de desarrollar proyectos que rescaten la cultura y la identidad campesina, y que formen líderes que ayuden a continuar con la organización de sus comunidades. Elkin manifiesta la necesidad de conocer el territorio para poder defenderlo de los intereses que han aparecido a causa de la riqueza de sus recursos.

Según Elkin el proyecto liderado por las dos profesoras le ha brindado conocimientos sobre su propio territorio que le han ayudado a comprender la historia de su comunidad. Entre las actividades resalta mucho los encuentros intergeneracionales en los cuales aprenden de sus mayores acerca de la comida, formas de cultivar, medicina y dificultades que han tenido para transportar sus productos, entre otras cosas. Elkin resalta que todas estas enseñanzas son importantes ya que le han ayudado a saber quién es y adónde debe proyectarse como campesino, son enseñanzas que no se encuentran en internet, sino que las ha aprendido en los encuentros que sus profesoras promueven y de las reflexiones derivadas de estos encuentros y actividades.

## **7.5 Recorridos lectores de la comunidad de Sumapaz**

### **7.5.1 Material de lectura de carácter político**

En nuestro trabajo de etnografía visitamos varias casas de estudiantes, corregidurías, bibliotecas comunales y algunos habitantes de la región de Sumapaz, buscando especialmente material de lectura que evidencien la existencia de tradiciones de lectura y escritura y tradiciones editoriales propias de estas comunidades campesinas las cuales reflejan historicidades propias de este territorio y de una u otra manera ha sido menospreciadas por los planes y políticas curriculares actuales desde los cuales se han impuesto determinados tipos de lector y de lectura sustentado principalmente desde el déficit, lo cual como argumenta Perla (2020) es resultado también de una decisión política. En este sentido, hemos entrevistado a diferentes habitantes de esta comunidad campesina preguntándoles cómo aprendieron a leer, qué material de lectura, sus lecturas favoritas, las maneras en que leían o leen, con el fin, tal como señalamos anteriormente de reconstruir una tradición de lectura particular y situada de esta población. Algunos, como veremos, nos mostraban sus bibliotecas, otros desempolvaban sus libros y entre el recelo y la admiración sacaban tomos de revistas o folletos conservados entre la humedad y el tiempo.

Uno de los habitantes que visitamos es el señor Floriberto Rey, a quien cariñosamente le llaman “Don Florito”. Don Florito cuenta que en la región de Sumapaz y en particular en la Vereda de Betania circulaba bastante material de lectura, en especial de carácter político y religioso, entre los cuales había revistas, folletos, boletines, cartillas, periódicos, y algunos libros de divulgación. “Yo tenía varios, pero sólo me quedan estos dos” dice Don Florito, se trata de una cartilla del Partido Comunista Colombiano denominada *Programa del partido comunista Colombiano* del año 1999, el cual habla entre otras cosas de la necesidad y el carácter de la revolución colombiana, la soberanía Nacional y la reforma agraria integral (ver anexo 10.14.4 y 10.14.5); de igual manera Don Florito sacó una cartilla roja llamada *Documentos de discusión de la conferencia nacional de programa y estatutos*, publicada también por el partido comunista de Colombia. Así mismo, cuenta Don Florito, que tenía hace años un material de lectura que era distribuido por la extinta guerrilla de las FARC, que era el nombre de este grupo insurgente, se trataba de un fascículo, una pequeña cartilla de proselitismo político que circulaba en la región y que él había guardado; cierto día le dieron aviso de que el ejército se aproximaba a la vereda, y en el susto el corrió atrás del patio de su casa y botó el documento detrás de un árbol. En efecto el ejército entró a su casa, pero no hubo ninguna requisita, comenta Don Florito, tan sólo le preguntaron si había visto o sabía de la presencia de guerrilla en la zona. Don Florito comenta que aparte de que el susto fue muy grande, el documento se echó a perder ya que, días después, cuando fue a buscarlo en el lugar donde lo había tirado, ya se encontraba todo desleído, el famoso folletín se había echado a perder completamente.

En efecto, el Boletín del que habla don Florito se llama “Resistencia” (ver Anexo 10.14.2 y 10.14.3), esta se trataba de una publicación periódica mediante la cual las extintas FARC hacían proselitismo, difundían sus ideales e informaban acerca de sus supuestos logros y obras. También era un espacio para destacar a sus líderes y hacer denuncias sociales.

Por otra parte, en una vereda cercana a Betania, llamada “El Istmo”, vive el señor Rubén Vázquez, Don Rubén, es aficionado y criador de gallos de pelea, y no hace mucho se graduó de bachiller, casi a sus 60 años. Don Rubén nos recibió en su casa y nos mostró algunos de sus libros, es una pequeña biblioteca que tiene organizada en un estante metálico junto a otro estante en el cual tiene sus insumos para hacer jabón y otros productos de aseo de los cuales subsiste. Mientras nos tomábamos un tinto y nos comíamos unas arepas de trigo

que él mismo hizo, Don Rubén relata que su padre fue militante y luchó junto a Juan de La Cruz Varela, líder y revolucionario de la región, “yo tenía mucho material de lectura alusivo a la revolución, pero por seguridad me tocó destruirlo, o si no quién sabe cuántos años de cárcel me hubiera tocado pagar” fueron algunas de las palabras de Don Rubén. Dentro de las revistas políticas Don Rubén recuerda la revista “Claridad” (ver anexo 10.14.1) esta fue una de las primeras revistas políticas de Sumapaz, su editor fue Erasmo Valencia, hecha por campesinos para los campesinos. En esta revista se publicaban cartas como la que se puede observar en el anexo citado, especialmente de tinte político, se hacían comunicados con respecto a asuntos agrarios y todo lo relacionado con el proceso de lucha y consecución de la tierra. Esta revista circulaba no sólo en lo que se conoce como región de Sumapaz y que comprende varios municipios como Pasca, Cabrera y Fusagasugá, entre otros; sino también algunas regiones rurales del departamento de Tolima como Icononzo.

Por último, vale la pena resaltar que Don Rubén tiene en su casa una pequeña biblioteca la cual tiene ubicada junto a su taller de fabricación de productos de aseo y químicos agrícolas, lo cual evidencia que a la par del trabajo iba la lectura. (ver imagen 5)



Imagen No. 5. Biblioteca casera de Rubén Vázquez.

Así mismo, vale la pena recordar una anécdota que me ocurrió en el año 2011. Recién llegado a la región de Sumapaz, una estudiante<sup>28</sup> llevó a la escuela a la que trabajaba en ese entonces, un folletín propagandístico de las extintas FARC EP el cual exhibía con orgullo. En el folletín se resaltaban algunos hechos y hazañas de este grupo armado, pero en especial,

---

<sup>28</sup> Por cuestiones de ética y para salvaguardar la integridad de la joven no agregamos más datos de ella

la figura de Manuel Marulanda Vélez, alias “Tirofijo” fundador y líder de esa guerrilla durante muchos años. En el momento no le presté mucha atención, aunque si me causó un poco de asombro. Curiosamente después vine a saber que este mítico personaje era el abuelo de esta niña.

Folletines como este eran leídos por los niños y las niñas de la región, eran vistos como héroes e incluso recuerdo que en una ocasión, recién llegado a la región de Sumapaz, cuando se solicitó escribir una leyenda de la región, un estudiante relató algunas hazañas de esta guerrilla las cuales eran vistas por ellos heroicamente y dignas de un relato de leyenda.

Por otro lado, un informe del Centro Nacional de Memoria Histórica llamada “Guerrilla y población civil, trayectoria de las FARC” (2016), afirma que esta guerrilla ofreció algunas veces campañas de alfabetización, lo cual se puede constatar por medio de algunas cartillas que circularon en la zona y que eran usadas para tal fin. A pesar de que fue imposible conseguir una muestra de esta, se logró conseguir de internet una imagen (ver imagen 6 número) que confirmaría esta afirmación, en la cual se ve la imagen de Manuel Marulanda, y de algunos de los principales iconos en los cuales el grupo armado habría fundado su ideología política y económica como son Marx y Lenin:



Imagen número 6





Por último, vale la pena citar una documentación suministrada por la señora María Ríos quien ha concedido el permiso de usar su nombre verdadero. Se trata de unos apuntes o anotaciones de algo que parece ser una conferencia o clases por parte del partido comunista o incluso la misma guerrilla. En ella se puede leer claramente las siglas de varios grupos guerrilleros como el M19, el EPL, el ELN, las FARC EP así como una cronología de sus acciones principales y otros aspectos de carácter histórico e ideológico. El documento pertenecía al señor Manuel Rey, esposo de doña María, quien falleció en el año 2020. A continuación presentamos una de las tres hojas suministradas (ver imagen número 7), las otras dos se pueden observar en el anexo (10.14.8 y 10.14.7).

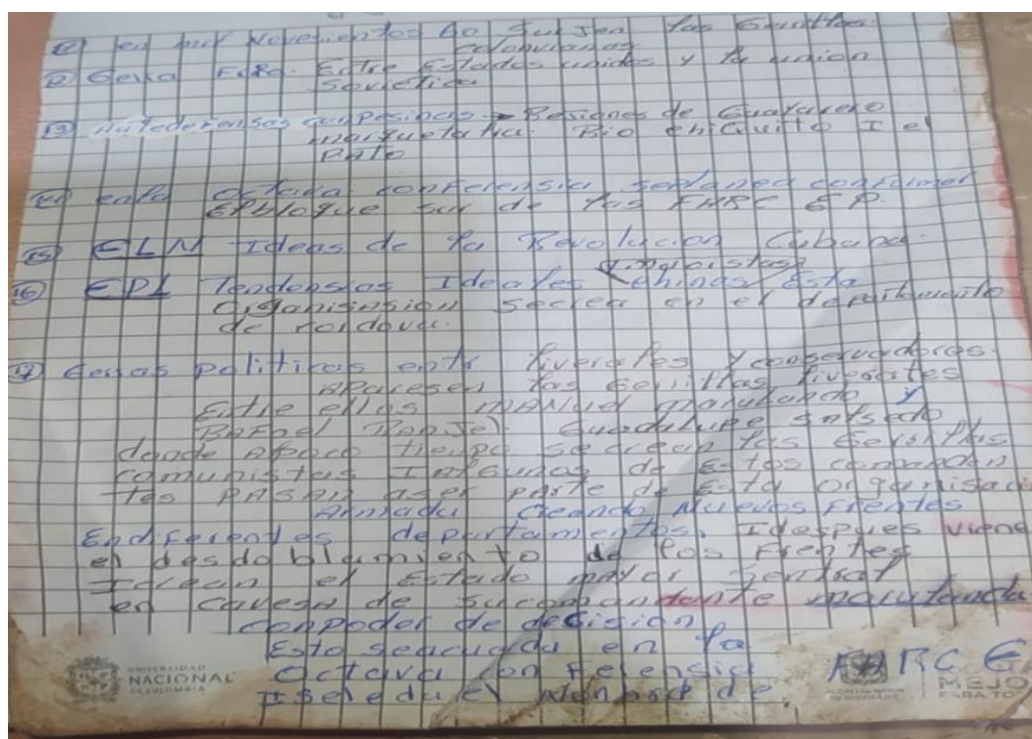


Imagen número 7

Ahora bien, aparte de material de lectura citado anteriormente, en el territorio de Sumapaz han circulado otras publicaciones; no sólo aquellos materiales que la escuela provee, sino que Sumapaz ha sido una comunidad que de una u otra manera se las ha arreglado para editar, producir y difundir sus ideas, saberes y conocimientos tal como lo evidencia el material que citaremos a continuación.

## **7.5.2 Tradiciones editoriales de Sumapaz**

A continuación, citaremos algunas producciones editoriales que rotan por el territorio de Sumapaz y son muy leídas por las familias campesinas.

### **Almanaque Agroecológico Nazareth (anexo 10.13.1)**

Es una publicación anual, dedicada exclusivamente a tratar temas del campesinado de Sumapaz, a rescatar la historia y la memoria y a hacer un rastreo político y ambiental. El almanaque recoge producciones escritas de los mismos campesinos, experiencias, recetas ancestrales, medicina natural, un mapa con todas las lagunas y ríos que recorren el territorio, y escritos literarios alusivos al campesinado y al paisaje donde vive. De igual manera, trae crucigramas y un almanaque que sirve como guía para saber los mejores tiempos para las siembras y la realización de diversos trabajos en general. Es un almanaque de distribución gratuito de bastante difusión en la región cuya edición está liderada en su totalidad por los mismos campesinos con el apoyo del Ministerio de Cultura y el Programa Nacional de Concertación.

### **Revista Cultural Sumapaceña “El Fogón” (anexo 10.13.3)**

La revista cultural Sumapaceña el Fogón es una revista producida por la “Fundación Parcela Cultural Campesina” que busca visibilizar las iniciativas de la localidad. En ella se exponen proyectos agropecuarios, las transformaciones que se vienen dando en relación con la naturaleza y en el trabajo con la tierra como por ejemplo el reto de la agroecología y se destacan las organizaciones campesinas y sus procesos. De igual modo, tiene un espacio especial para la memoria social y política, por ejemplo en la revista número cuatro de 2017 con el objetivo de construir una cultura de Paz mediante la recuperación de la memoria, se hace una reconstrucción de un hecho de violencia que marcó historia en la vereda “La Concepción” un 3 de mayo de 1953 cuando guerrilleros se enfrentaron a un grupo armado

denominado “Los Chulavitas”, un grupo paramilitar que defendía gobiernos de derecha y cuyo objetivo era combatir y contrarrestar a las guerrillas con ideales comunistas. Así mismo, la revista hace campañas para la conservación del agua y la defensa del territorio la cual es una de las principales consignas del campesino, dado que está posicionado en el páramo más grande del mundo y mina fundamental del llamado “Oro Azul” que es como ellos llaman al agua.

#### **Periódico “El Rural” (anexo 10.13.4.)**

“El Rural” informativo Sumapaz, es un periódico local de distribución gratuita, liderado por la secretaría Distrital de cultura y la Alcaldía Local de Sumapaz. El Rural divulga especialmente las gestiones del gobierno de la localidad, sus logros, y algunos programas sociales y culturales que se lideran para el beneficio de la comunidad. También destaca a algunos líderes del territorio y ofrece una sección de retos, juegos y producciones literarias campesinas.

#### **Vivencias y reminiscencias de Sumapaz (anexo 10.13.5)**

Es un texto tipo cartilla, publicado por la Fundación Visión Local y la alcaldía Local de Sumapaz. Narra sucintamente parte de la historia de Sumapaz desde antes de la llegada de los españoles, cuando era habitado por los indios Sutagaos. Se habla de la encomienda como figura administrativa y de la repartición de estas tierras o haciendas entre los grandes terratenientes como los Pardo Roche quienes eran dueños en ese entonces de la llamada “hacienda de Sumapaz. Así mismo, el texto cuenta acerca de las luchas por la tierra y en contra de la explotación campesina y cómo se dio el proceso de parcelación de las tierras. Se narra acerca de las primeras escuelas, de los primeros colonos, de cómo tumbaban monte y alzaban las primeras casas y hasta de las comidas, remedios, ritos, fiestas y ceremonias; por último, la cartilla incluye relatos de espantos de la región de Sumapaz.

#### **Juan de la Cruz Varela, entre la historia y la memoria (anexo 10.13.6)**

Es un libro de 345 páginas, publicado en el año 2010 por la hija del líder campesino Juan de La Cruz Varela, con apoyo de la Universidad Antonio Nariño. El texto relata la

trascendencia histórica de Varela, su papel en las reformas y en la organización y movilización del campesinado de Sumapaz. Así mismo, destaca su formación autodidacta, su liderazgo político y la gestión que tuvo tanto para la titulación de tierras como para la construcción de escuelas y vías.

El libro ilustra curiosas anécdotas de Juan de La cruz Varela en el campo, parte de su niñez y dedica también una parte, a la imagen y obra de Erasmo Valencia, llamado en el libro “apóstol de los campesinos” y uno de los líderes del movimiento agrario del alto Sumapaz.

Casi en todos los hogares de Sumapaz se puede encontrar este libro, por ejemplo, en la casa de la señora “Oliva”, habitante de la vereda Betania, el libro es leído y estudiado tal como lo pude comprobar cuando les visité indagando por los textos que poseían y leían.

### **Sumapaz, Un páramo en la ciudad de Bogotá (anexo 10.13.7)**

En el año 1997 con recursos del proyecto “Agenda ambiental para el Sumapaz” del Plan “Formar Ciudad” la Secretaría de Educación de Santa Fé de Bogotá sacó una primera edición con 2.000 ejemplares de este libro que consta de 80 páginas. El libro condensa una valiosa información sobre la región de Sumapaz en varios aspectos: historia, geografía, localización, clima, geología, características biológicas, población, actividades agropecuarias, entre otras; además está ilustrado con fotografías a color, tablas, y mapas. Es un texto muy popular ya que, a pesar de que fue publicado por una institución distrital, sirve como base de consulta no sólo para docentes sino para los habitantes de la región. Es un libro que se encuentra en todas las veredas y sedes educativas de Sumapaz, 27 en total, y ha sido integrado en la bibliografía de los dos colegios públicos de la localidad para conformar parte de la bibliografía de las llamadas “Cátedra de Sumapazlogía” y “Cátedra Garzonista”, las cuales tienen el propósito de rescatar las costumbres, el conocimiento, la historia, y, por supuesto, la protección del páramo de Sumapaz.

### **Sumapaceñas que dejan huella. (anexo 10.13.8.)**

Es una revista dedicada exclusivamente a rescatar la imagen y el valor de la mujer campesina Sumapaceña. En ella se destacan testimonios de mujeres que han sufrido la violencia, testimonios de mujeres que han luchado por tener su parcela, testimonios de

mujeres que han liderado la lucha por la igualdad de derechos y oportunidades para las mujeres campesinas. Así mismo, se destaca en la revista aquellas políticas que se han propuesto desde las Juntas de acción comunal a favor de las mujeres y los estamentos creados para mejorar su participación como son los comités de mujeres; por último, se dedican pequeñas historias que relatan cómo se han ido ganando los derechos de las mujeres en la región y cómo era antes de tener esos derechos. Por ejemplo, en la edición del año 2008 que se muestra en el anexo, se cuenta cómo antes de 1954 se le negaba el derecho al voto a las mujeres, pues el voto del marido era el voto de la esposa, ya que era él, quien representaba los intereses de las mujeres.

### **Cuentos de mi Sumapaz, Historias de resiliencia para la paz (anexo 10.13.9)**

Es un proyecto liderado por la Mesa Local de Participación Efectiva de Víctimas de Sumapaz y la Alta Consejería para los derechos de las víctimas, la paz y la reconciliación. Con el fin de promover y fortalecer los procesos de memoria que visibilicen distintas experiencias relacionadas con el conflicto armado el libro recoge relatos escritos por varias de las víctimas de este territorio. Entre los textos se encuentran historias como “El redil” un cuento que trata acerca del desplazamiento que tuvo que vivir el señor Ángel Simbaqueva quien tuvo que salir de Sumapaz sin ninguna razón, así mismo cuenta los infortunios que sufrió en la ciudad y la añoranza de regresar a la vida en el campo. “Espantos de mi Sumapaz” es una sección que recoge relatos y leyendas populares de espantos propias de la región. “Memo” cuenta la historia de Carmenza López, una señora a quien al parecer las FARC le desapareció a su esposo y aún está a la espera de su regreso. “Sembrando papa” relata la lamentable historia de la incursión de los agroquímicos y la casi total desaparición de los productos orgánicos. Así mismo se encuentran cuentos como La vaca Lola, la historia de una vaca que se organizó para defender y proteger el territorio de proyectos como la minería y el turismo.

### **Historias y relatos mayores, memoranzas de los sabios y sabias de Sumapaz anexo 10.13.10**

Es una publicación liderada por uno de los exalumnos de la escuela de Sumapaz, Daimer Ríos; se trata de un viaje por la historia, la memoria y los relatos mayores de Sumapaz a través de las voces de sabios y sabias de esta localidad en defensa del territorio y la cultura campesina. La publicación<sup>29</sup> recupera diferentes historias, el origen, los conflictos, las resistencias, las costumbres y otros relatos con el fin de conservar la memoria de este pueblo a lo largo del tiempo.

Este es un trabajo muy revelador en especial al leer la dedicatoria que escribe Daimer en su cuenta de Facebook lo cual evidencia tres aspectos fundamentales con respecto al papel de los docentes y las prácticas de lectura. En primer lugar, evidencia que la escuela sí enseña, a pesar de que sus resultados se evalúen únicamente mediante pruebas estandarizada. En segundo lugar, se evidencia que la escuela tampoco es la única donde se aprende, Sumapaz cuenta con diferentes organizaciones las cuales Daimer cita en su publicación a partir de las cuales él ha podido seguir aprendiendo y formándose, como el bien lo afirma. En tercer lugar, las palabras de Daimer confirman lo que ya habíamos afirmado en las producciones de los estudiantes, la importancia que se le brinda al legado de sus mayores, los abuelos y abuelas, sabios y sabias, en la construcción y preservación de la memoria histórica para este territorio. Citamos las palabras de Daimer:

“Sólo decir gracias, a la vida, la familia, los amigos y sobre todo la organización, nada de esto hubiera podido ser sin mi pasar por ella. A la escuela que me enseñó lo bonito de la comunicación y la organización, al baluarte del campesinado organizado, al Sindicato de Trabajadores Agrícolas de Sumapaz - Sintrapaz, a la organización que me permitió seguir aprendiendo y formando, al Instituto Agroecológico Latinoamericano María Cano y Fensuagro gracias a todos y todas.

Hoy presentamos “Historias & Relatos Mayores” un ejercicio que aporta a la memoria histórica, el fortalecimiento organizativo y construcción de paz, gracias al consejo de sabios y sabias de Sumapaz”.

---

<sup>29</sup> La publicación cuenta con poco número en físico, sin embargo se puede encontrar en internet, más exactamente en Spotify en el link <https://open.spotify.com/episode/14OYi2rSkNeyKqIgtZ0cDX...>

Luego de observar toda esta producción cultural, que reúne la memoria de una comunidad campesina como la de Sumapaz en todos sus ámbitos: histórico, social, literario, político, ambiental, medicinal, organizativo; podemos, citando a Petit, preguntarnos si en verdad hay un sujeto iletrado tal como lo presentan los discursos educacionales, siendo casi, un sujeto mudo. Señala Dubin (2022), revisando críticamente a Petit (2014) que se ha difundido la idea de que quienes tienen cultura son, entonces, los que no pertenecen a las clases populares, y en particular los llamados especialistas que son quienes ocupan los dispositivos educativos en los Estados nacionales o en los organismos internacionales; son ellos, además, quienes les devolverán la cultura o la subjetividad perdida a los niños y jóvenes de estas clases populares.

### **7.5.3 Escritores y compositores de Sumapaz**

La música en Sumapaz ha sido un instrumento que ha movilizado muchos discursos e historias; según Alfredo Díaz<sup>30</sup>, líder, compositor y poeta de esta región, muchas de las cosas que no se podían decir o escribir eran cantadas. En la lucha política todo se interpretó, describió y se contó a través de la música, de tal manera que la mejor forma en la que la literatura hizo carrera fue a través de la música, expresión mediante la cual se pueden hallar creaciones literarias muy bonitas que si no se hubieran musicalizado se hubieran estancado, afirma Díaz (2021). Entre los temas a los que canta esta música están el agua, los caminos, los bosques, y en general la costumbres, la historia y la cultura de Sumapaz.

Ahora bien, aunque hay muchos compositores vale la pena destacar a Ignacio Benavides de la agrupación los fiesteros del Sumapaz; a Servio Tulio Rincón, a Pedro Rincón y Vitelmo Quevedo, del grupo Brisas del Sumapaz, a Alfredo Díaz conocido como “Anima del páramo”, a Fernando Susa, a Wilson Rey, a Gildo Torres, a Pedro Morales de los

---

<sup>30</sup> En *así suena el Páramo*, 2019, video documental realizado por Letanía ensamble Investigación <https://www.youtube.com/watch?v=TygDOucvAE&t=624s> se puede observar la relación que hay entre la música con la literatura, la política y otros aspectos de la región de Sumapaz. En el video Alfredo Díaz, cuenta cómo ha sido esta relación.

Caciques de San José, a Audel Tautiva de la agrupación Audelito y su conjunto y a “los Caminantes de Santa Rosa” entre muchos otros compositores.

En los anexos 10.15.1. a 10.15.4 presento una pequeña muestra de algunas de las composiciones musicales y literarias llamadas “A ti Sumapaz y “Lucha Campesina” “del Verde al Ocre” Mi bello Sumapaz” y “Este es mi Sumapaz” compuestas por los compositores campesinos Pedro Morales, Audel Tautiva, Alfredo Díaz “Ánima del Páramo”, Los caminantes de Sumapaz y Fernando Susa “respectivamente, las cuales fueron publicadas en la Revista Cultural Sumapaceña “El Fogón”. En estas composiciones se resaltan las riquezas naturales que tiene el páramo de Sumapaz y se destaca la labor de líderes como Erasmo Valencia y Juan de la Cruz Varela y los logros que gracias a ellos se consiguieron como la edificación y construcción de hospitales, colegios y carreteras.

Por último, vale la pena resaltar que todas estas producciones literarias y musicales son una muestra más de la errada concepción de escases o vacío cultural con la que se tiene referenciada a la población de Sumapaz, las cuales como reflejan todas estas composiciones no sólo interpretan y comprenden, sino que además tienen un alto grado de criticidad como de creatividad.



## 8 CONCLUSIONES

A continuación, presentamos las conclusiones de esta investigación las cuales he dividido en 5 temas claves: sobre la concepción deficitaria de la lectura en los estudiantes, sobre el trabajo docente, sobre los documentos curriculares el proyecto educativo institucional, sobre las prácticas de lectura en la comunidad de Sumapaz y sobre las concepciones de lectura.

### **8.1 Sobre la concepción deficitaria en los estudiantes campesinos de Sumapaz**

Vaca Uribe (2008) enuncia las implicaciones que tiene concebir la lectura como una habilidad, capacidad aptitud o competencia para entender un determinado texto tal como la entiende PISA o SABER en Colombia. Para Vaca Uribe concebir la lectura en estos términos significa concebir la lectura en términos individuales, al margen de los contextos y condicionamientos históricos y sociales particulares en los que se desenvuelve esta práctica o actividad social. Según Vaca Uribe al concebir la lectura en estos términos se convierte a la lectura en una “cualidad psíquica”, que el sujeto individual tiene o no tiene (Vaca Uribe, 2008. p. 80).

De igual manera se concibe bajo esta concepción que la habilidad, capacidad, facultad, aptitud o competencia (de lectura) se termina de desarrollar en un cierto momento, generalmente escolar, al concebírsela en términos absolutos, es decir, se tiene o no la habilidad, sin puntos intermedios. Así mismo, señala Vaca Uribe (p.83) que esta concepción tiene preocupaciones eminentemente centradas en la evaluación y en la medición lo cual implica la comparación respecto de un parámetro y, que deriva, tarde o temprano, en la discriminación, discriminación a la cual se ha llegado tal como hemos visto con relación a las prácticas de lectura de los estudiantes rurales, y en particular los estudiantes campesinos

de la región de Sumapaz a los cuales se les define en términos de insuficiencia, incapacidad, baja comprensión, etc.

Según Vaca Uribe esta concepción de lectura, adoptada por proyectos como PISA o las pruebas SABER, tiene la ilusión de poder definir con precisión las habilidades y sub-habilidades que todo “buen lector” debe tener tales como extraer información, realizar inferencias, descubrir posicionamientos del autor del texto, descubrir intenciones, sub-habilidades que serán sujetas de evaluación aplicados a textos de diferente función y formato.

Sin embargo, explica Vaca Uribe (2008, p. 84, citando a Smirnov y Leontiev, 1960), que el desarrollo de las capacidades depende en un grado decisivo de las condiciones histórico-sociales de la vida del hombre por lo cual ninguna capacidad aislada puede garantizar la ejecución con éxito de una actividad ya que las capacidades de las personas son producto de la historia y se han creado y desarrollado con el objetivo de satisfacer nuestras necesidades. Vaca Uribe cuestiona que en realidad se pueda desarrollar la habilidad de leer sin importar en cuál circunstancia, ni bajo cuál objetivo y motivación se lea y cuestiona que la capacidad de comprender pueda ser efectivamente detectada por los tests.

Ahora bien, al concebir la lectura como una actividad o como una práctica social e histórica tal como la concebimos en este estudio, los acentos cambian: para comprender un texto no basta con ser “hábil”, sino que gran parte depende de la sociedad y de la escuela en la que el sujeto se ha desenvuelto. Las “responsabilidades” se desplazan del “sujeto poco hábil” hacia una sociedad culturalmente distinta o a una escuela como la del Jaime Garzón donde se tienen diferentes concepciones de lectura y los referentes de calidad son altamente considerados por la institución.

Ahora bien, la diferencia clave entre las distintas concepciones de lectura, resalta Vaca Uribe, consiste en cómo se concibe la deficiencia; afirmar que los niños campesinos no entienden lo que leen, se ha convertido en una afirmación aceptada, generalizada, prejuiciosa, y poco fundamentada y validada en el mismo territorio. Al inicio de esta investigación citamos varios documentos, aquellos en los que se caracteriza a los estudiantes campesinos, entre los cuales están documentos curriculares e incluso algunas tesis de los mismos docentes del territorio en los cuales se pudo observar una tendencia a concebir en términos de fracaso y deficiencia la manera de leer de los estudiantes en cuanto no cumplen con ciertos

estándares, con ciertos niveles cognitivos o no ejercitan determinadas formas de leer. De este modo, y valiéndose, además, de los resultados de pruebas estandarizadas tipo ICFES se ha justificado el fracaso de los niños de las clases populares; principalmente desde las teorías psicoeducativas<sup>31</sup> a partir de las cuales se vienen conduciendo las políticas públicas de alfabetización como se observó en los documentos curriculares revisados los cuales se ubican desde estas teorías para estipular cómo se debe leer, dónde se debe hacer, qué se debe leer para ser considerado lector y quiénes son los que lo hacen correctamente, y en caso contrario, prescribir salidas o compensaciones que subsanen tales falencias.

Pablo Pineau (2001) nos recuerda que la infancia comenzó a ser interpelada y caracterizada desde posturas negativas. Para construir la especificidad de la infancia y diferenciarla de la adultez, se recurrió a su "incompletud", lo cual, menciona Pineau, la convirtió en la etapa educativa del ser humano por excelencia mediante nominaciones como hombre primitivo, "buen salvaje", perverso polimorfo, futuro delincuente o loco, sujeto ingenuo, egoísta, egocéntrico, pasional, etc. De tal manera se constituyó un sujeto pedagógico el "alumno", al cual en palabras de Pineau se lo volvió sinónimo de infante normal, y la totalidad de la vida de este niño normal fue escolarizada (Pineau 2001, p.6). En este sentido, explica Pineau que la totalidad de las actividades diarias, como la hora de despertarse, se ordenaron en función de la escuela. De este mismo modo se adoptó la lectura, en función de la escuela, se la definió, la escuela se la apropió de tal manera que sirviera para darle completud al niño, para volverlo adulto. En consecuencia, menciona Pineau, la escuela fue erigida como un espacio privilegiado para cumplir con el objetivo principal de la producción masiva de lectores y por consiguiente siglos de prácticas sociales de escritura y lectura pasaron a condensarse en la institución escolar. Aquí entendemos por qué en Sumapaz ninguno se considera lector, a pesar de que lee, pues como explica Pineau las condiciones escolares de producción de lectores imprimieron particularidades en las condiciones sociales generales de esa producción, en íntima vinculación con situaciones de ejercicio del poder. De igual manera, las formas de leer que enseña la escuela son prácticas específicas que responden a protocolos determinados lo cual se mantiene e incluso se ha reforzado mediante

---

<sup>31</sup> Vaca Uribe señala a la psicología cognitiva, en especial a la psicología diferencial como una de las principales artífices para concebir la lectura en términos de capacidad, habilidad, aptitud o facultad (2008, p.82)

todos los documentos llamados referentes de calidad y los tests que determinan quién es competente, e incluso, quién puede tener educación superior.

Ahora bien, creemos como lo sugiere Pineau que posiblemente mediante la constitución de determinado público lector se quiera gestar la construcción de un determinado sujeto político. Seguramente la construcción de un sujeto aislado, moderno, productivo, que lea para repetir o comprender correctamente, etc.

Vale la pena recordar en este análisis del déficit algo que menciona Andrea Brito y Pablo Pineau (2007) y es que la escuela ha ayudado a la formación de una especial "jerarquía cultural" por la que lo escrito se ha considerado la mejor forma de transmisión cultural, ubicando en lugares subordinados a otros medios como la cultura oral. De igual manera se ha determinado un "buen escribir" mediante dispositivos como la caligrafía, la ortografía, la redacción, el "buen gusto", la claridad, etc.) y un "buen leer" mediante un corpus de "buenos libros" y "buenas formas". Sumapaz no es la excepción, su cultura oral ha permanecido a pesar de que la escuela ha dado primacía a lo escrito, la caligrafía la ortografía y la ortología fueron y siguen siendo mecanismos para alcanzar ese buen leer y escribir, un ejemplo es el "Tratado de ortología (anexo 10.16.1) y el "Manual de lectura para escuelas cristianas"(anexos 10.16.2 y 10.16.3) que exponemos en este trabajo y que perteneció a la maestra Adelina Gutiérrez, y que dio el nombre de la escuela donde se realizó esta investigación, en la página 88 de este libro hay un capítulo que titula "Indicaciones generales relativas a la lectura", del método de lectura elemental, donde se explica como debe ser la lectura de corrido, el tono de la voz, las pausas, la expresión, e incluso la emoción al leer.

Así pues, el sistema educativo ha cumplido su rol, sin embargo, podemos concluir que aunque existen falencias que se pueden explicar desde distintas circunstancias la afirmación de que los niños de Sumapaz no comprenden o interpretan no tiene ningún sustento por cuanto son afirmaciones hechas desde arriba y desde afuera, es decir, desde la mirada de especialistas y de personas que nada tienen que ver con la educación y que además no conocen las dinámicas específicas de las escuelas y sus contextos cotidianos, por lo cual sus afirmaciones se ubican lejos de la realidad al no estar basadas en datos elaborados en la escuela misma que es donde se pueden evidenciar los procesos reales de lectura. En este sentido, y teniendo en cuenta el trabajo etnográfico realizado por nosotros y en el cual se ha

valorado la realidad, las condiciones de vida y las experiencias que traen los niños, sus características culturales las cuales actúan como variantes esenciales en el aprendizaje de la lectura; y en las mismas producciones de los estudiantes, se ha demostrado que ellos sí comprenden, interpretan y tienen pensamiento crítico lo cual se manifiesta de manera clara en los escritos anteriormente citados, en las pruebas de lectura realizadas y en las publicaciones hechas. De igual manera, mediante la producción de los estudiantes se ha podido evidenciar la manera en la que ellos leen e interpretan en mundo, en la cual tanto lo local como lo que perciben a través de la cultura de masas en la cual se encuentran hoy más inmersos que nunca, juega un papel importante como se evidenció en algunos de sus escritos. En este sentido, como lo sustenta Sawaya (2008) podemos afirmar que los niños de Sumapaz no solamente comprenden, analizan y simbolizan su mundo, sino que también lo interpretan y lo clasifican.

Sin embargo, no podemos decir que todo es perfecto, existen problemas, hay estudiantes rezagados, e incluso algunos han perdido el año, como se suele decir en Colombia; sin embargo, las “responsabilidades” no están en el “sujeto poco hábil” o en el estudiante incompetente, sin aptitudes o habilidades para leer sino que las responsabilidades se pueden hallar en una sociedad desigual, en familias disfuncionales tales como las que se pueden encontrar en Sumapaz donde el conflicto armado sufrido en esta región ha dejado familias sin padres, tenemos niños que viven sólo con sus abuelos, niños que no son constantes en la escuela y que se desplazan de un lado para el otro debido a que sus padres deben ir a donde este el trabajo ya que son campesinos sin tierra, no obstante son estudiantes muy inteligentes, creativos y con unos saberes muy particulares.

Brito y Pineau (2007) resaltan que debatir el problema del déficit de la lectura y la escritura requiere considerar cómo estas prácticas se producen, se distribuyen y se usan en las sociedades en relación con los procesos de desigualdad social. En el caso de Sumapaz se ha vivido un contexto de fuerte marginalidad política, económica y cultural, lo que ha marcado una gran diferencia con respecto a la posesión material y simbólica de la práctica de lectura en relación por ejemplo a la Bogotá Urbana, lo cual como destaca Brito y Pineau nos puede ayudar a pensar la resignificación de tales prácticas culturales en contexto y proponer alternativas para repensar su transmisión escolar.

Así mismo, con respecto al tema del fracaso es relevante considerar teniendo en cuenta a Dubet (2017) cómo el modelo mediante el cual se mueve el mundo escolar ha proyectado y acentuado las brechas de desigualdad con su política de meritocracia y competencia escolar. Dubet señala que aunque parezca justo que diplomas, títulos y exámenes estandarizados sean los medios de acceso para poder alcanzar mejores posiciones tanto sociales como profesionales no es así.

Según Dubet la creencia en este modelo lleva a las familias a pensar que no hay otra oportunidad fuera a la que la escuela ofrece y por lo tanto se acentúa la competencia escolar entre las familias quienes al querer asegurar mejores oportunidades para sus hijos terminan acentuando aún más la brecha. En consecuencia, se puede observar también, que no sólo eligen los establecimientos, redes, apoyos y mecanismos más eficaces, sino que tal como ocurre en Colombia, muchos padres exigen que sus hijos sean preparados para obtener altos puntajes en las pruebas ICFES y cuando no es así culpan a los docentes por los resultados.

Por otra parte, asegura Dubet, que mientras más creen los padres y en general las comunidades en este modelos de justicia, más se profundizan las desigualdades escolares y por supuesto, aumentan los supuestos fracasos o fracasados que no pudieron costear o no entraron en la dinámica que exige el modelo para lograr los resultados esperados. En última instancia este modelo tiene unos efectos reales y es que ese peso e influencia que brindan algunas instituciones educativas acrecientan las ventajas sociales y económicas de los que se diploman en ellas acrecentando las desigualdades sociales con respecto a quienes por alguna razón no logran hacerlo.

En síntesis, Dubet argumenta que el sistema escolar reproduce las desigualdades sociales e invita a pensar cómo en el nombre de igualdad de oportunidades se podría hacer para que cada uno no piense en optimizar las suyas y concentre todos sus recursos en ellas haciendo que se distancie cada vez más de los menos favorecidos.

Ahora bien, ¿qué tiene que ver esto con las prácticas de lectura? Es muy sencillo, el modelo de lectura por competencias y que se mide por exámenes tipo ICFES el cual privilegia un tipo de lectura y en especial a aquellas instituciones que han puesto todos sus mecanismos y estrategias para obtener altos puntajes en este tipo de pruebas, no está favoreciendo realmente lo que se llama igualdad de oportunidades.

Por otro lado, esta vía, este camino que se ha consolidado o erigido como el de los “mejores” se ha impuesto como la norma indiscutible y ha creado jerarquizaciones en las cuales, por supuesto, están los fracasados, aquellos que son medidos por esa distancia que los separa de la excelencia. En este punto Dubet agrega algo muy importante y es el proceso psicológico que sufren estos alumnos vencidos o fracasados quienes además de sentir su supuesta “nulidad” deben percibirse como únicos responsables de su fracaso. En mi carrera como docente en Sumapaz he podido ver estudiantes egresados llorando desconsoladamente luego de que sus resultados en las pruebas estandarizadas no fueran suficientes para poder ingresar a una carrera profesional. Tal como describe Dubet, algunos, como ocurrió con la estudiante mencionada, se vuelven contra la escuela y otros llegan incluso a la violencia con el fin de recuperar la dignidad perdida; en consecuencia, señala Dubet que para que los vencedores deban su éxito nada más que a ellos mismos, es necesario que los vencidos sólo se peleen consigo mismos (Dubet 2017, p.86).

Por último, tal como ha ocurrido en Sumapaz, muchos estudiantes campesinos, hijos de campesinos, han tenido que abandonar la seguridad que les brinda su posición de campesinos, su territorio, etc., para adquirir las mismas oportunidades que los otros, es así que muchos se han ido para la ciudad en busca de un trabajo que les brinde la posibilidad de costear sus estudios e incluso otros han tenido que endeudarse para poder pagar una universidad privada. En este sentido, esta supuesta igualdad de oportunidades es cruel en el sentido en el que lo describe Dubet al obligar a los individuos más frágiles al desarraigarse de su lugar y de sus seres más cercanos.

## 8.2 Sobre el trabajo docente

Afirman Andrea Brito y Pablo Pineau (2007, p. 5) que para entender la lectura y la escritura hoy, hay que historiarlas, lo cual se debe hacer también con la escuela, lo que implica entenderla como una forma educativa específica, macerada durante siglos en un espacio geográfico determinado. Según Brito y Pineau existe evidentemente una preocupación con respecto a la lectura y la escritura, se tiene la sensación de que ya no se sabe leer ni escribir, o que ya ni siquiera se aprende ni se enseña a leer y a escribir.

Frente a esta sensación, la mirada social se ha vuelto recurrentemente sobre los docentes y en general a la escuela a la cual se cuestiona por este problema y a la que se le demanda solución. Brito y Pineau señalan que frente a esta acusación hay también algunos fuertes silencios y nos recuerdan que leer y escribir son prácticas sociales e históricas y para comprender esta "crisis" es necesario analizar su significación en contextos materiales y culturales determinados, tal como se ha hecho en la presente investigación en el territorio de Sumapaz (Brito y Pineau, 2007, p. 2).

Ahora bien, frente a esta mirada que hay sobre los maestros, se debe reconocer que hay un saber docente que escapa a estas políticas y se evidencia en trabajos como los de la profesora Edna o la profesora Nancy, en los cuales se evidencian maneras distintas de concebir la enseñanza de la lectura y la misma comprensión, se manejan otras alfabetizaciones como la eco-alfabetización como la lectura de las llamadas "malezas" a las cuales la profesora Nancy llama "buenezas". Igualmente, se evalúa la comprensión de otras maneras como las que la profesora Edna utiliza mediante el dibujo o la expresión oral; ella además tiene en cuenta la lectura de otro tipo de textos, como son el mismo paisaje y la naturaleza, donde el contexto, la historia y el conocimiento que los estudiantes tienen de su territorio es fundamental. Así mismo, se manifiesta mediante proyectos como el "observatorio del agua" de las profesoras Luz Dary Moreno y Edna Acuña, en el cual los estudiantes tienen la oportunidad de aprender de sus abuelos, conocer su territorio y cuidar todos sus recursos ambientales. El proyecto voces juveniles Sumapaceñas, de la profesora Clara Romero es una manera de involucrar la lectura y la escritura en un proyecto donde estas prácticas cobran sentido.



Por otra parte, se ha evidenciado tal como lo resalta Terigi que, la formación que recibe el docente en su carrera profesional difícilmente aportan saberes específicos para el trabajo docente en el contexto rural. En el caso de Sumapaz, los docentes deben producir material propio para desempeñar sus prácticas de enseñanza para lo cual deben hacer uso de sus experiencias previas, y tener en cuenta las condiciones que les presenta el terreno concreto en el cual les toca actuar. Tenemos el caso de la profesora de Ciencias sociales Edna Acuña, quien es socióloga y en su carrera no ha recibido formación pedagógica; sin embargo, pese a esto que se puede catalogar como una ausencia, la docente de alguna manera ha afrontado y dado respuesta al problema de la organización de la enseñanza en este contexto particular como es la ruralidad generando, tal como describe Terigi, respuestas originales que sobrepasan su formación académica.

Por otra parte, junto con algunos teóricos de la lectura en Colombia como Jurado, De Zubiría, varios docentes están de acuerdo con las concepciones oficialistas expedidas por el Ministerio de Educación Nacional que consideran la lectura como niveles que hay que superar teniendo como nivel máximo la lectura crítica; sin embargo, también son críticos con aquellos que no logran o no alcanzan este nivel de lectura al catalogarlos en términos de déficit tal como se refleja en el estudio de Camacho, Guerra, León y Susa (2019) quienes concluyeron que los niños de una escuela campesina de Sumapaz no comprenden ni interpretan.

En este sentido pudimos evidenciar que tanto las concepciones como el saber pedagógico promovidos desde el Ministerio de Educación Nacional tienen bastante influencia en algunos de los profesores entrevistados debido en parte a la participación obligatoria en los procesos formativos que se promueven constantemente desde estas instancias. Recordemos que por ejemplo, la profesora Nidia Vivas manifestaba que hay mucha incidencia del saber pedagógico institucionalizado en las prácticas de enseñanza porque las mallas y planes curriculares, así como los estándares y lineamientos están basados en las políticas distritales y nacionales, por lo cual es difícil escapar de ellos. La profesora de Ciencias sociales Edna Acuña resaltaba la dificultad de escapar de estas políticas a pesar de que reconoce el afán de estandarizar que estas tienen, la falta de contextualización que las caracterizan, y la lejanía que tienen sus programas y proyectos de las necesidades y realidades de los niños, niñas, jóvenes y adultos de Sumapaz.

Ahora bien, en cuanto a la evaluación de la lectura la mayoría coincidió en que esta se centra en la comprensión y aunque algunas reconocieron no saber cómo es que lo estipula el Ministerio de Educación Nacional al indicar la manera en que lo hacen se evidencia que no escapa mucho a la norma; por ejemplo, la profesora Nidia contestó que dependiendo del grado, ella, mide principalmente su capacidad interpretativa, inferencial, argumentativa, así como la conciencia fonológica y gramatical. Por su parte la profesora Nancy Bonilla destacó que no podría dar completa afirmación frente a los criterios que emanan del Ministerio de Educación para saber si se acerca o se distancia de ellos; a pesar de eso, afirma que evalúa la comprensión lectora teniendo en cuenta los niveles de comprensión textual, inferencial y crítica los cuales corresponden a los tres niveles que recomienda el Ministerio de Educación Nacional a través del ICFES. La dificultad de escapar a las orientaciones y didácticas pedagógicas emanadas mediante los documentos curriculares se evidencia en los protocolos de lectura utilizados por los docentes cuya la generalidad es partir de una base de lectura, material o situación, generar a partir de allí algunas preguntas, y finalmente establecer la elaboración de alguna tarea o producto. De igual manera ocurre al preguntarles a las profesoras de Sumapaz acerca de su concepción de lectura o de lo que para significaba para ellas leer, la mayoría lo asoció con un proceso que implica la decodificación, la comprensión y la interpretación, principalmente de textos o discursos.

En consecuencia, se puede evidenciar que el saber pedagógico emanado desde el MEN mediante los documentos y talleres pedagógicos que se realizan regularmente, tienen una influencia notable en las concepciones que tienen los docentes a cerca de lo que es leer y la manera de enseñarla; sin embargo, algunos escapan de alguna manera y como hemos documentado proponen otras formas de leer, otras materialidades y otros protocolos diseñando e implementado proyectos que atiendan a los intereses y a las necesidades de los estudiantes campesinos de Sumapaz.

En síntesis, aunque el docente es una parte clave en este proceso de lectura, sería importante, como lo sugieren Picco y Coscarelli que se reconozcan los múltiples sujetos que participan en este proceso, padres, comunidad y entes gubernamentales, y que han influido en todo tiempo en los aprendizajes y significaciones que se han tejido en las poblaciones y en especial en los estudiantes (Picco y Coscarelli 2011, p. 43). También sería justo reconocer al docente como un pedagogo, no sólo como un receptor de orientaciones y teoría que otros

pensaron, de manera que tal como argumentan Picco y Coscarelli, se supere esa concepción tecnocrática que ha desconocido la experiencia y las prácticas creativas del maestro pedagogo como constructor de teoría sobre su propia práctica. Por último, es importante considerar como bien lo enfatizan Picco y Coscarelli, el posicionamiento activo de la práctica docente como objeto de transformación, destacando la centralidad de los docentes como constructores de conocimientos a partir de su ejercicio docente. Así mismo, sería relevante destacar los sacrificios que debe realizar el docente rural quien no solamente debe alejarse de su casa y de su familia de lunes a viernes y a veces los fines de semana, para venir a hacer la labor que con tanta vocación y cariño realiza, sino que además, debe dedicar la mayoría de su tiempo a diseñar material didáctico propio ya que como Terigi subraya, las escuelas rurales, particularmente de primaria tal como ocurre en Sumapaz, son multigrado, y en estas aulas se atienden niños de todos los grados y además de todas las áreas del conocimiento. Así pues, los docentes rurales como los de Sumapaz no sólo deben alejarse y vivir en el territorio debido a la lejanía de la ciudad la cual le impide ir y venir todos los días, sino que además diseñan proyectos, producen material didáctico propio, y en general crean nuevas maneras de enseñar a partir de sus experiencias las cuales son muy poco reconocidas, socializadas y documentadas, pero sobre todo, poco tenidas en cuenta en el diseño de un material pedagógico oficial que tenga en cuenta las condiciones reales de las escuelas; además y como si no fuera suficiente, es el primer señalado y culpado cuando llegan las estadísticas y los resultados de diferentes mediciones tanto nacionales como internacionales.

### **8.3 Sobre los documentos curriculares, el Proyecto Educativo Institucional y la comunidad campesina de Sumapaz**

El análisis de los documentos curriculares revisados en esta investigación, a saber los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los Estándares Básicos de Competencia en lenguaje, los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lengua Castellana, las Orientaciones Pedagógicas de Lenguaje y las Matrices de Referencia, nos han mostrado tal como teoriza Perla (2020), que estos atienden a intereses productivos y económicos para los cuales el modelo que mejor se ajusta es el de competencias el cual convierte el saber en una lista de tareas a realizar y que en consonancia con las concepciones dominantes permite definir quién es exitoso, o quien tiene la capacidad cognitiva o la competencia para poder tener acceso a la cultura, la ciencia, la tecnología y el desarrollo, tal como ocurre con los niños de Sumapaz que han sido negativizados a raíz de estas concepciones. De igual manera, hemos evidenciado mediante la lectura y análisis de estos documentos curriculares la influencia que las teorías psicoeducativas han tenido sobre ellas especialmente en la conformación de un tipo particular de lector que favorecería a determinados lectores y perjudicaría a otros y de lo cual resulta la construcción de lo que en este estudio hemos llamado “fracaso escolar”. El argumento del fracaso escolar ha sido un argumento desde el cual se han dictaminado políticas educativas mediante lineamientos, estándares y modelos pedagógicos como el de competencias, con el fin de orientar la educación hacia determinados modelos económicos y fines de la educación con un carácter de índole instrumental.

En cuanto a la eficacia de las normas o políticas curriculares, las continuidades que tienen con respecto al trabajo docente, y las limitaciones de estas podemos concluir que las concepciones de lectura son consecuentes con las prácticas de lectura; en este sentido se ha evidenciado que debido a la influencia de las políticas curriculares y algunas concepciones reproductoras con respecto a la enseñanza de la lectura, el enfoque que se ha introducido y que domina la enseñanza de la lectura es mayoritariamente de corte instrumental relacionado con conceptos de eficiencia y donde tanto la lectura como la escritura son reducidas al

aprendizaje de habilidades y a la consecución de niveles que hay que superar, partiendo de la decodificación, hasta llegar a procesos complejos como hacer inferencias, detectar implícitos y, por último, llegar a realizar una lectura crítica de los textos. En este sentido se ha evidenciado que varios docentes se preocupan por el desarrollo de las competencias, estas se han convertido en el núcleo común de los currículos, es a partir de este modelo que la institución Colegio Campestre Jaime Garzón y en particular los docentes plantean sus planes de estudio alrededor de las competencias, los indicadores, los desempeños, etc., tal como lo recomiendan los mencionados documentos.

Las políticas curriculares están enfocadas enteramente al modelo por competencias, lo cual se evidencia en su afán por la productividad, la calidad y la eficiencia; esto manifiesta la influencia que han ejercido algunos grupos cuyos intereses han orientado y legitimado ciertas concepciones con respecto a la enseñanza y la evaluación de la lectura, lo cual corresponde a lo que Perla (2020) ha denominado contexto de influencia y de producción pues esta influencia se ha manifestado en los documentos analizados en esta investigación.

En cuanto al contexto de la práctica que corresponde a la manera como se reinterpretan, traducen y apropian de estas políticas aquellos actores como son los docentes, reiteramos que estos documentos tienen mucho peso en la organización pedagógica tal como se ha manifestado en el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Campestre Jaime Garzón, que como vimos gira alrededor de las competencias y la productividad. Esa concepción de lectura mencionada por Vaca Uribe que la entiende como una habilidad o una competencia, ha llevado a centrar la solución a los supuestos problemas de lectura” en la enseñanza de estrategias tal como lo contemplan los lineamientos y los estándares de competencia, en este sentido se puede concluir que están en consonancia con la concepción psicolingüística de la lectura donde la lectura es un proceso complejo que exige la superación de distintos niveles o procesos cognitivos que hay que superar y que sólo es medible mediante pruebas estandarizadas tipo PISA O SABER, lo cual supone sujetos abstractos y universales desconociendo las particularidades, los saberes, los talentos, y las maneras de leer e interpretar de los estudiantes campesinos.

Ahora bien, con relación a la inconformidad de la comunidad campesina de Sumapaz con respecto a los aprendizajes que se han privilegiado en el plan de estudios en detrimento

de los saberes locales, nos proponemos hacer una diferencia en la manera como se definen o se entienden los lineamientos y las políticas educativas y pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional que actualmente prescriben y señalan lo que se enseña, y las maneras en que se enseña y se deben entender las prácticas de lectura en la escuela de Sumapaz. Podríamos establecer nuevos criterios para leer estas políticas y todas estas prescripciones pedagógicas con el fin de leer en ellos el carácter colonial contenido en ellas. Haciendo esto posiblemente encontraremos que los contenidos que se brindan en la escuela han suprimido y en cierta medida negado saberes y fuentes de conocimiento propias de esta comunidad campesina. Por lo tanto, al mostrar estos vacíos y esta injusticia epistémica podríamos formular una propuesta pedagógica alternativa que incluya esas otras comprensiones de mundo, esas experiencias que no han sido tenidas en cuenta y que son necesarias para que la educación cumpla su sentido formativo en lugar de insistir en la lógica instrumental que centra su praxis en la competencia. Así pues, uno de los aportes de este estudio es cambiar la mirada sobre las prácticas pedagógicas, sobre los planes de estudio y sobre las políticas educativas las cuales están atravesadas sobre una visión colonial del conocimiento propia de la modernidad y que ha ignorado el diálogo intercultural.

De igual modo, la diferencia que nos proponemos hacer con la presente investigación reside tanto en la manera de leer los autores como en la manera de leer la realidad educativa de Sumapaz y ofrecer un camino alternativo para lo cual será necesario realizar, en primer lugar, un trabajo de reflexión crítica que permita visibilizar la asimetría que ha habido con respecto a la supuesta desvalorización de los saberes campesinos y permita determinar objetivamente cuáles serían esos saberes contextuales que valdría la pena rescatar, y que según Fernet (2009) se han olvidado a causa de esas estrategias de globalización del capitalismo neoliberal y que han trastornado las referencias geográficas y antropológicas, las bases de las biografías, y la capacidad para “escribir” sus vidas y ser autores de sus propias biografías. La tarea consiste en describir a partir de lo concreto-histórico, esas condiciones de posibilidad que tendría esta comunidad de dialogar y pueda efectivamente intervenir en un nivel intercultural más amplio, (Dussel, 1994). En este sentido, Fernet (2009) habla de la importancia de tomar conciencia de la violencia epistémica que cierra las posibilidades al diálogo con la diversidad cultural y al aprendizaje que este permite debido al trato con la diversidad cultural y a la pluralidad de saberes que promueve (p. 14). Esa violencia

epistémica es descrita por Fonet como una situación de desequilibrio que pone en peligro de desaparición la diversidad cultural e incluso la vida en la tierra. Ante esta situación, resalta Fonet, debe haber una reacción correctora del camino que se ha tomado y tiene que empezar por reestablecer el equilibrio epistemológico.

En consecuencia, la presente investigación intenta hacer manifiesta esa reacción sugiriendo reestablecer ese equilibrio que permita tanto el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos como la apertura del espacio que permita una interacción simétrica. Vale la pena aclarar que este diálogo no debe caer simplemente en un falso etnocentrismo, en una defensa ciega de todo lo contextual que menosprecia todo lo que no sea propio, sino que el estudiante pueda leer e interpretar desde su cultura y participar en un diálogo universal, evidenciando que esta misma cultura no es muy diferente de otras y que incluso tienen cosas en común. Por ejemplo, en la misma Odisea se puede ver cómo en la Grecia Clásica se tenían costumbres agropecuarias similares a las suyas, ya que allí se narran escenas de pastoreo de ovejas, de cerdos y otros animales; de igual manera en la *Iliada* se observan escenas culturales que no son muy lejanas a las que se aprecian en la ruralidad como es la de la cacería, la preparación de una res para su consumo, y otras escenas de corte agrario. Así pues, el diálogo intercultural no debe ser solamente en una vía sino en doble vía, como lo resalta Fonet, denunciando no sólo la asimetría, el eurocentrismo y la colonialidad del saber, sino haciendo ver aquello que compartimos con otras culturas y que, de alguna manera nos ha configurado y enriquecido.

Por otra parte, creemos que podría iniciarse un trabajo de construcción de la biografía del campesino de Sumapaz mediante el diálogo intercultural. Como resalta Fonet (2009) es importante conocer la cuestión del lugar social e histórico de una persona o un grupo de personas para establecer la manera en la que participa en una cultura y así poder reforzar esa “conciencia de la cultura a la que se pertenece”, y en ese sentido nuestra participación como docentes, como intelectuales orgánicos será fundamental, no sólo a nivel teórico sino práctico.

Ahora bien, vale la pena resaltar que como respuesta a ese desequilibrio epistémico y en busca de incluir a la comunidad campesina de Sumapaz en este diálogo intercultural a un nivel más amplio, el maestro Alfredo Díaz, profesor en Sumapaz durante casi toda su vida,

ha creado una propuesta educativa que pone en diálogo el aula con el surco, es decir con la cultura y realidad campesina, sus procesos de aprendizaje, sus historia y su cultura. Esta propuesta educativa y emancipadora, como él la llama, ha sido denominada como Sumapazlogía. Esta propuesta incluye la construcción de sujetos políticos, el conocimiento biofísico, geográfico, histórico y social del territorio de Sumapaz como parte del plan de estudio; la organización social, la resolución pacífica de conflictos, entre otros aspectos. Señala Alfredo Díaz en un artículo publicado en la revista comunitaria denominada “El Fogón” (p. 23) que en Sumapaz existe un conocimiento que no se halla en ningún otro lugar y que vale la pena descubrir, recrear, sistematizar e incorporar al currículo escolar con el fin de restaurar ese derecho o como diría Fonet, de hacer realidad esa reacción correctora del camino, otorgándole a este territorio el reconocimiento del saber, del ser, y del hacer de la población campesina de Sumapaz. Dentro de las fuentes de conocimiento, Díaz resalta a los mismos estudiantes y su acumulado de saberes, a los docentes y por supuesto, las lecturas o los registros bibliográficos con los que cuenta Sumapaz entre los cuales se encuentran, libros, revistas, vídeos además de los registros discográficos mediante los cuales se han narrado muchas historias del territorio. Otra fuente de conocimiento citada por el maestro Alfredo es el contexto mismo, sus aguas corrientosas, sus nubes, sus plantas, sus animales y su gente.

En consecuencia, uno de los frutos de la práctica educativa podría ser la de posibilitar ese diálogo que promueva esa cultura de las relaciones que mantenemos con nosotros, con el otro y con la naturaleza (Fonet 2009, p. 10). De esta manera, podremos saber si es posible que las nuevas generaciones, de las cuales dicen estar perdiendo sus costumbres, estarían o no teniendo una práctica consiente propia de la cultura campesina o solo sería una costumbre que se ha heredado, o sencillamente las prioridades de vida ya no son las mismas que las de sus padres. Al respecto, explica Fonet (2009, p.11) la importancia de conocer cuáles son las prioridades sociopolíticas de una cultura como condición para conocer realmente su carácter, pues de estas prioridades depende en gran manera el tiempo que se le dedica al cultivo de otras dimensiones de la cultura como es en este caso el de la educación y en particular las prácticas de lectura. Así mismo será importante analizar el impacto de la globalización en sus prácticas culturales, y a partir de allí identificar por ejemplo qué nuevos intereses han surgido, para que, dentro de lo posible, estos estudiantes tengan el derecho de escribir su propia biografía. Es decir, que, si el joven campesino no tiene como prioridad la práctica de



la cultura campesina y busca otras posibilidades, le deberíamos dar ese derecho y dejar que escriba esa biografía propia.

Por último, vale la pena mencionar uno de los principales desafíos que nos retan en la actualidad, el cual se encuentra en el plano de la convivencia y de la paz. Entre las acciones propuestas por el documento del proceso de paz y la comisión de la verdad, se encuentra el de la Justicia restaurativa con el fin de establecer las bases para fortalecer la paz en una región tan golpeada como la de Sumapaz. En ese sentido es necesario plantear una posición ética a favor de la convivencia con las diferencias, mediante la práctica del enriquecimiento mutuo como eje para generar tanto a nivel teórico como práctico procesos de transformación cultural en las culturas en diálogo. Las políticas educativas y en consecuencia el modelo pedagógico debería hacerse cargo de la realidad de la gente partiendo de la convivencia real, reflexionar sobre su tiempo desde situaciones de vida real, y especialmente desde las situaciones de la vida precaria, necesitada y desamparada de la gente, ocupándose responsablemente de sus contextos de vida, ayudando a pensar la contradicción que tiene esta época con ellos y trabajando a favor de sus proyectos de vida. En este sentido, podría plantearse una reflexión sobre el pasado de esta comunidad como condición de posibilidad para trazar los nuevos horizontes de pensamiento y de acción que fundamenten una práctica de convivencia solidaria a la manera como la propone Fornet (2004) la cual ayudaría a superar las asimetrías y desigualdades en todos los ámbitos de las relaciones humanas y que podría dar lugar a una humanidad equilibrada en todo sentido tanto en lo económico y político, como en lo afectivo, cultural y epistémico (p. 41). En este sentido podríamos basarnos en la metafísica de la alteridad que propone Dussel (1995), la cual consiste en pensar el mundo desde la exterioridad alterativa del otro". El punto de partida de esta metafísica es una opción ético-política en favor del oprimido de la periferia, un respeto por la exterioridad del otro, geopolítica y socialmente, y sobre todo mediante la escucha de su palabra.

Creo que la metafísica de la alteridad de Dussel, al ser una opción ético-política como él la llama, tiene implícita una propuesta para la convivencia que habrá que hacer explícita, pues esta intenta situar la comprensión del mundo en la realidad del otro y le permite decir su palabra. La tarea será entonces examinar a fondo su postura pues puede ayudar a plantear un modelo de convivencia; de igual manera puede ayudar a comprender la raíz de esa lógica instrumental que hoy se ha consolidado con el llamado modelo por competencias, y que

según Grosfoguel (2018) es la continuación de un proyecto aún vigente en América Latina: “el proyecto modernista”, en el cual se evidencia también según Grosfoguel, una gran relación con el capitalismo, y que en el campo de la educación se manifiesta de varias maneras, por ejemplo en el lenguaje, claramente, de carácter económico en términos de productividad, eficiencia, calidad y estandarización del conocimiento, lo cual tiene dos consecuencias: el descuido del sentido formativo de la educación en favor de la lógica instrumental, así como el descuido de una formación para la paz y la convivencia en lugar de una educación para la competencia y el rendimiento, lo cual como se puede evidenciar en la realidad social no ha dejado más que personas que se preocupan más en ellos mismos, en sus intereses y aspiraciones individuales.

En síntesis, se podría pensar en una liberación pedagógica que le devuelva al otro nuevo el respeto con el fin de poder escuchar la voz de esas nuevas posibilidades para ese sujeto. Dussel (2011) señala que las distintas culturas: africana, asiática, latinoamericana e incluso, diría yo que la campesina, tiene un ámbito propio que no ha sido comprendido ni incluido porque ha sido despreciado como incultura, barbarie, analfabetismo, superstición, creencia, y hasta hechicería, y que son interpretados por el sistema cultural vigente “racionalista” y pretendidamente universal como nada, no-ser, caos e irracionalidad (Dussel, 2011).

## **8.4 Sobre las prácticas de lectura de la comunidad de Sumapaz**

En cuanto a esta negativización de las clases populares campesinas de las cuales se afirma que son iletradas, que no tienen cultura, o que no tienen contacto con textos auténticos y por lo tanto no tienen pensamiento crítico hemos concluido a partir de nuestro trabajo etnográfico al interior del territorio que esta afirmación es totalmente errónea; hemos demostrado que en la comunidad de Sumapaz circula literatura, literatura política, literatura folclórica, existen escritores y compositores regionales como Alfredo Díaz, Ignacio Benavidez, Pedro Morales, Gildo Torres, etc. Así mismo, se ha evidenciado que los campesinos sí desarrollan pensamiento crítico y se evidencia en sus posturas políticas cuando se reúnen en asambleas las cuales se hacen de manera constante, en los escritos y publicaciones de los chicos cuando defienden sus creencias, su territorio, las ideas de sus ancestros y en general la cultura campesina.

Tal como lo señala Brito y Pineau la escuela ha sostenido y alimentado una idea de lectura muy fuerte que ha configurado hasta hoy en día las fronteras entre lo legítimo y lo no legítimo no sólo en lo que se debe leer sino en las formas de lectura, marcando frentes de batalla entre aquello considerado "culto" y aquello de carácter "popular" (Brito y Pineau, 2007, p.11), es por esto que el único estudio hecho en Sumapaz y reseñado en este trabajo, indicó que los campesinos no se consideren lectores a pesar de que lean, ya que la idea de lector implantada por la escuela es la que predomina. Sin embargo, pudimos registrar mediante nuestro trabajo de campo que en Sumapaz se ha realizado y se realiza actualmente una lectura masiva y extensiva a través de periódicos de difusión local y masiva como "El Rural" y el periódico "Voz", revistas como "El Fogón", "Sumapaceñas" y el "Almanaque Agroecológico Nazareth", cartillas políticas como "Claridad" y "Resistencia", libros de difusión cultural como "Vivencias y reminiscencias de Sumapaz", "Juan de la Cruz Varela, entre la historia y la memoria", el libro "Sumapaz" y "Cuentos de mi Sumapaz, historias de resiliencia".

De igual manera, en Sumapaz circula una muestra literaria a través de la música campesina, más conocida como carranguera, mediante la cual se narran sucesos históricos, sociales y políticos de Sumapaz. Hace poco la historiadora colombiana Lina María Cortés, en compañía del Colectivo Almanagues Agroecológicos, y el Equipo de Investigación compuesto por Hanne Cottyn de la Universidad de York, Reino Unido y Santiago Martínez Medina del Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt de Colombia, lanzó el disco “Sonidos agroecológicos”, el cual se puede escuchar en el canal de YouTube. Uno de los grupos que compone esta producción es el de Gildo y los Paramunos, Gildo es un campesino humilde de la región de Sumapaz, trabaja como guarda de seguridad en una escuela muy lejana llamada “La Concepción” y tiene tres hijos, quienes vale la pena decirlo, fueron mis estudiantes. En este álbum hay particularmente dos canciones de Gildo: “El páramo no se vende”, y “La casona vieja”; la primera expone el pensamiento de los campesinos de Sumapaz con respecto a la defensa del territorio frente a proyectos como el turismo, la minería o la comercialización del agua. En la segunda canción Gildo cuenta el enfrentamiento armado ocurrido en la escuela de la Concepción que dejó la escuela totalmente destruida. Así mismo, la agrupación “Los fiesteros de Sumapaz”, narra mediante la canción “Juan de la Cruz Varela”, la historia de este líder campesino, hijo de padres analfabetas, quien además de sufrir los horrores de la guerra, luchó por los derechos del campesino frente a los latifundistas de manera que pudieron ser dueños de las tierras. Así pues, podemos ver que a la manera que los españoles tienen su CID campeador, los campesinos de Sumapaz tienen sus héroes y cantan sus hazañas, así mismo tienen posiciones políticas claras, tienen presente su historia, sus tradiciones y su cultura, así como medios para expresarla y perpetuarla. Pero no sólo eso, Néstor Díaz, hijo del líder, compositor y poeta campesino Alfredo Díaz, ha terminado hace poco un diccionario sumapaceño al cual ha denominado “fraseología Sumapaceña” el cual recoge todas las palabras y frases aprendidas de los abuelos y abuelas quienes para curar el aburrimiento tenían la costumbre de contar historias alrededor del fogón de leña. El diccionario<sup>32</sup> explica palabras y expresiones propias del territorio de Sumapaz como jondiar, jachoso, taita, enjalma, hunche, zamarro, quejumbre, entre muchas otras. Este trabajo se ha hecho de manera independiente, sin participación de

---

<sup>32</sup> El diccionario se puede visualizar en el link [https://online.fliphtml5.com/zhpvd/hfuo/?fbclid=IwAR0A1czhHYDc\\_ur7zzhPjdbEv\\_lvcbgSzU3JykMG7PqreUj1YPWQIbKVBuo#p=30](https://online.fliphtml5.com/zhpvd/hfuo/?fbclid=IwAR0A1czhHYDc_ur7zzhPjdbEv_lvcbgSzU3JykMG7PqreUj1YPWQIbKVBuo#p=30)

la escuela, de igual manera muchas producciones y trabajos mencionados en esta investigación, han surgido al margen de la institución educativa; aquí surge un asunto de reflexión, ¿no debería la escuela más bien incentivar estas producciones, motivar la escritura, salirse un poco de las cuatro paredes y des-institucionalizarse un poco?

En síntesis, Sumapaz no sólo tiene poetas y compositores, sus héroes a quienes cantan, seres fantásticos y legendarios como el guando, la mona de la laguna, el espanto de hojas anchas, etc. sino su propio diccionario. Si a esto se le puede llamar iletrado, falta de cultura es porque no se ha conocido a fondo este territorio y su cultura, y quizá se ha juzgado con ligereza, basado en preconceptos y prejuicios que hay que desbaratar, prejuicios como aquel de llamar “campesino” a una persona en modo de ofensa, tal como ocurre en el territorio colombiano.

Al inicio de este estudio citamos algunos documentos en los cuales la población campesina de Sumapaz es caracterizada en términos deficitarios de pobreza e ignorancia, como lo resalta, por ejemplo, el documento lineamientos educativos para la Bogotá Rural, lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos (2018, p, 14). Creemos que la población de Sumapaz no es pobre sino que la han empobrecido que es diferente, lo cual se ha hecho no sólo mediante una serie de políticas públicas que los han subsumido administrativamente a lo urbano, sino a través de la continua repetición de discursos deficitarios a tal punto que muchos niños y jóvenes, como lo señala la preocupación de la madre mencionada anteriormente, están olvidando su ser campesino, algunos por pena de ser reconocidos como tales y otros ilusionados con una vida en la ciudad donde como ellos mismos dicen “no se tengan que joder echando azadón”. Insistimos en la posibilidad de recuperar la cultura popular, violada, despreciada, pero viva del pueblo, la que encierra en América Latina las verdaderas posibilidades de lo nuevo distinto. En ese sentido, la escuela podría rescatar y reconocer de una manera más acertada qué aspectos se pueden rescatar en cuanto al saber - saber, al saber - ser, al saber - estar y al saber hacer de la comunidad de Sumapaz e integrarlo al proyecto pedagógico institucional e incluso local, es decir a nivel Sumapaz. Se espera que esta revolución cultural de liberación surja desde la misma comunidad, desde su cultura popular pues la liberación del oprimido la efectúa el oprimido mismo, y en la medida de lo posible con la mediación y la conciencia crítica del maestro quien podría contribuir a la afirmación de una identidad despreciada.

Otra conclusión importante que vale la pena mencionar al revisar los recorridos editoriales de esta comunidad así como la producción escrita y que se manifiesta en los documentos aquí anexados es que gran parte de esta producción se ha dado al margen de la escuela; las anotaciones de Don Manuel, la publicación de Daimer Ríos con el sindicato de trabajadores agrarios de Sumapaz, las composiciones musicales de Gildo Torres, etc., nos invitan a pensar que sin la escuela también hay prácticas de lectura y escritura, incluso ha habido personas autodidactas como en el caso del líder campesino Juan de la Cruz Varela, de quien se dice aprendió a leer de manera independiente a la escuela y hacía sus propias interpretaciones de los libros que leía a la manera que lo hacía Menocchio, citado en este estudio.

## 8.5 Sobre la concepción de lectura

Por último, vale la pena como afirma Brito y Pineau, actualizar la idea de lectura, en especial aquella lectura desde la cual se juzga su debilitamiento; de tal manera que se brinde la posibilidad de incluir (ya que se habla tanto de inclusión) los nuevos modos con los cuales se produce el encuentro con lo escrito, pues, como menciona Pineau, admitir estos cambios implica acercarse a las nuevas escenas de lectura que hoy definen otras formas de relación con la palabra escrita. Con respecto al tradicional acto de lectura afirman Brito y Pineau:

“El tradicional acto de lectura instalado desde hace siglos –que definió una escena particular marcada por la posición de sentado, con un libro entre las manos, recorriendo el texto de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo– convive hoy con una nueva escena caracterizada por la lectura frente a la pantalla, con la prolongación de la mano en el mouse recorriendo textos e imágenes en sentidos diversos y amplificadas” (Brito y Pineau 2002, p.12).

En efecto han surgido nuevas escenas, así como nuevas lecturas cuyos géneros son difíciles de clasificar, replanteemos la pregunta de cuánto se lee por cómo se lee, para que como dice Pineau se habiliten nuevos diálogos y espacios de debate entre las formas culturales tradicionales y las nuevas. Así mismo, para que la pregunta sobre quiénes leen tenga una respuesta justa y democrática, sería necesario tener en cuenta un acceso equitativo al conocimiento tanto a los libros como a las nuevas tecnologías y soportes de la comunicación ya que en las zonas rurales como las de Sumapaz uno de cada diez niños tiene computador y el internet es por decirlo de alguna manera desconocido, en especial en hogares que ni siquiera tienen luz eléctrica. Chartier, coincide con Brito y Pineau, la transformación cultural que dialoga con los cambios tecnológicos nos enfrenta con la necesidad de actualizar la idea de lectura; es cierto, el desarrollo de la pantalla como soporte material ha significado la irrupción de los hipertextos, de la lectura extensiva, de la combinación del escrito con otras

formas de información, así como de imágenes fijas y móviles combinadas con sonidos y diferente tipo de interacciones.

Ahora bien, en cuanto a la pregunta de qué es leer, la invitación es a replantear los eslóganes con los cuales tratamos de incentivar la lectura, Mario Mendoza (2022) reitera en su libro *Leer es resistir*, precisamente eso, leer es resistir, resistir ante esos argumentos inocuos que nos han dado y que hemos dado para iniciar a alguien en la lectura: que nos da cultura, que mejora la ortografía, que construye subjetividad, que construye conocimiento, que es el placer de los reyes, que nos hace críticos, etc. Para Mendoza la lectura y en especial la literatura, pertenece a las artes mágicas; citando a Harari, Mendoza recuerda cómo fue que el Homo Sapiens venció a los fuertes Neandertales, en primera línea estaban los rapsodas, los aedos y los chamanes. El Homo Sapiens invadió todo lo que quiso, y su arma fue la imaginación, los universos paralelos, seres como los gnomos, las hadas, las brujas, las almas de los muertos. La concepción de lectura de la sociedad del rendimiento suele oponer la imaginación a la razón, saber leer es contestar preguntas, es una habilidad, la razón es la verdadera inteligencia y si es productiva mucho mejor, se ha instrumentalizado el concepto de leer. Como lo resaltamos en este trabajo, la lectura ha sido imbuida en la lógica instrumental tal como lo explica Fonseca de Carvalho, de la cual deriva la noción de “finalidad”, típica en la fabricación de objetos y peligrosa al ser aplicada sin distinción alguna al ámbito de las relaciones entre los hombres. Sin embargo, hay acciones, actividades, prácticas y experiencias humanas como la lectura a las cuales no se les aplica la pregunta acerca de la finalidad, pues no tienen ni se proponen necesariamente algún fin exterior a la actividad misma o alguna utilidad inmediata, sin embargo, eso no significa que no estén dotadas de sentido.

La lectura es una experiencia que no se puede encasillar en ningún eslogan, y su efecto es diferente en cada persona que la experimenta, en el modo en que la experimente y es formativa no por lo que permita fabricar como fruto de su aprendizaje, sino como resalta Fonseca “por el hecho de operar, en tanto transformaciones, en aquellos que las atraviesan” (Fonseca 2020, p. 108).

Por eso para Mendoza la lectura pertenece a las artes mágicas, ingresamos en los libros para encarnar en otros individuos, meternos dentro de ellos y vivir sus vidas, salimos de nosotros mismos y poseemos los cuerpos de villanos, de héroes, de soldados de místicos,



y en general, de seres de todo tipo. Leemos para ser judíos, musulmanes, chinos, maoríes: leemos para ser Edmundo Montes, para ser Tom Sawyer, para ser Erdosain, etc. Leemos para cruzar desiertos africanos, mares del sur, vivir en callejones, y experimentar la cobardía, los celos, la locura, el heroísmo y la tristeza. Luego cuando regresamos a nuestros cuerpos algo ha sucedido, ya no somos los mismos, se ha operado esa transformación de la que habla Carvalho.

Según Mendoza nos han enseñado a leer con argumentos falaces, porque tienen miedo de lo que podamos hacer con ese poder; la lectura según Mendoza nos convierte en un aprendiz de brujo que nos otorga el poder de ver gigantes donde los demás solo ven molinos de viento, de intuir mensajes ocultos, de hallar advertencias, y de encontrar caminos, soluciones, y hasta consuelo; pero también puede convertirnos en personas ingobernables, insumisos, en una amenaza para los poderes del establecimiento y en ese sentido leer es un acto de desobediencia frente a las políticas de la productividad capitalista (Mendoza 2022, p. 24).

En síntesis, la invitación es a recuperar y respetar esos modos históricos y propios que cada cultura tiene de leer, actualmente se ha introducido la idea de formar lectores críticos, y con esa idea de tener lectura crítica se ha disfrazado el nuevo argumento para cimentar la construcción del fracaso escolar. Sin embargo, la lectura crítica, de la que se habla tanto, se mide con tests y a partir de sus resultados se critica y se castiga a quien no la alcanza. Por otro lado, siguiendo la invitación de Cuesta, sería bueno revisar otras formas de discutir sentidos, de dialogar alrededor de los textos. Así mismo, como sugiere Dubin, es importante evitar entramar en la producción de fracaso escolar a los alumnos de clases populares que tal como ocurre con los niños campesinos de Sumapaz tienen sus creencias en diferentes mitos y leyendas al insinuarles que no tienen ninguna explicación científica negativizando a los alumnos en sus creencias. En lugar de negativizarlos, la invitación es a intentar comprenderlos estudiando este fenómeno en el cotidiano escolar.

Por último, vale la pena recuperar un fragmento de un artista en todo este asunto de leer y escribir; José Saramago, quien en su libro *La Caverna* nos dice que no sirve la misma forma de leer para todos y que cada uno tiene su forma de leer si es que quiere llegar a su propia orilla, la cual es distinta para cada uno:

“Entonces tendrás que leer de otra manera, ¿cómo? no sirve la misma forma para todos, cada uno inventa la suya, la que le sea propia, hay quien se pasa la vida entera leyendo sin conseguir nunca ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están allí es para que podamos llegar a la otra orilla, la otra orilla es la que importa. A no ser, a no ser que... a no ser que estos ríos no tengan dos orillas, sino muchas, que cada persona que lee sea, ella misma, su propia orilla, y que sea suya, sólo suya, la orilla a la que tendrá que llegar.

José Saramago, *La Caverna*

## 9 BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T. (2004) *Escritos sociológicos*. Madrid: Ediciones Akal.

Aisenberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Editorial Aique.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Diagnóstico Local con participación social 2009 - 2010*. Recuperado de [http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Diagnosticos%20Locales/14 LOS%20MARTIRES.pdf](http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Diagnosticos%20Locales/14%20LOS%20MARTIRES.pdf)

Alcaldía Mayor de Bogotá; Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Urbanos (2018). Lineamientos Educativos para la Bogotá Rural.

Alliaud, A; Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 927-952

Ameigeiras, Aldo Rubén. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino, Irene. *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa: 107-151

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*, Buenos Aires: Siglo xxi Editores.

- Arguello, L. (2020).\_Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. El toldo de Astier. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 11, Nro. 20-21, julio de 2020. pp. 127-142.<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/ArguelloGuzman.pdf>.
- Barletta, N. Toloza, H. Del Villar, L. Rodríguez, A. Bovea, V. Moreno, F. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial. *Revista Lenguaje*, 2013, 41 (1), 133-168. Universidad del Valle. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v41n1/v41n1a07.pdf>
- Bermúdez, Ch; Arenas, N; Moreno, M; (2017). Caracterización socio-económica y ambiental en pequeños y medianos predios ganaderos en la región del Sumapaz, Colombia. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica* 20 (1): 199 – 208.
- Bombini, G. (2005). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina. 1860-1960*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto, Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo xxi editores.
- Bourdieu, P; Passeron, J. (2009). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo xxi Editores
- Brito, A; Pineau, P. (2007). *La lectura y la escritura en la escuela*. Explora, Pedagogía.
- Bravo, V. (2016) El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite*, 11 (36) 50-59

Universidad de Tarapacá Arica, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83646546005>

- Calero-Vaquera, L. (2010). Ideología y discurso lingüístico: la *Etnortografía* como subdisciplina de la glotopolítica. *Boletín de Filología*, Tomo XLV Número 2 (2010): 31 – 48.
- Calsamiglia, H; Tusón, A. (1999) *Las cosas del decir*, Manual de análisis del discurso. España: Ariel.
- Camacho, D; Guerra, A; León, V; Susa, A. (2019). *Lectura crítica como dispositivo de la formación: interpretación, escritura y discurso*. Tesis de Maestría. Universidad de San Buenaventura.
- Canales, R. (2008). *Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima- Perú. *Revista de investigación en psicología*, 2008, 11 (1), 81-100. Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3878>
- Candela, Antonia; Rockwell, Elsie; Coll, César (2009). “¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula” en *Revista de Investigación Educativa*, Número 8, Instituto de Investigaciones en Educación / Universidad Veracruzana, Veracruz.
- Caorsi, S. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4 (19), 105-113. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/4436/443643892007/>

- Carlino, P. (2003). “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 6, núm. 20, pp. 409- 420 (en línea). Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (57) 355-381. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cartolari, M. (2014). Leer y escribir en asignaturas disciplinares de la formación docente en Historia: usos y sentidos de la lectura y la escritura desde el punto de vista de los alumnos y de los profesores (Tesis de Doctorado). Programa Interuniversitario Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de Lanús, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Castedo, M. (1993). Construcción de lectores y escritores. *Revista Latinoamericana de Lectura, Lectura y vida*. 16 (3) 3-21. Recuperado de [file:///C:/Users/luis/Downloads/construccion\\_lectores\\_escritores\\_castedo.pdf](file:///C:/Users/luis/Downloads/construccion_lectores_escritores_castedo.pdf)
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR, de la Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá.

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014) *Guerrilla y población civil. Trayectoria de las FARC 1949-2013*. Tercera edición. Bogotá: CNMH.
- Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe, CERLALC; Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá D.C. (2016). *Libros en el Páramo, Lectura y Ruralidad en Sumapaz*.
- Céspedes, G. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*. Tesis de maestría, Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/6964>
- Chartier, R. (1999). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R; Cavallo, G. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus.
- Cisneros, M; Rojas, I; Olave, G, (2016). *Didáctica de la lengua materna en Colombia, currículos y visiones docentes*. Universidad tecnológica de Pereira.
- Colegio Campestre Jaime Garzón. (2022). *Leer el mundo desde la diversidad de lo cotidiano*.
- Contreras Castro, D. A. (2016). *Aproximación histórica de los lineamientos curriculares en Colombia y Europa*. [Working Paper]. Universidad Santo Tomás.
- Córdoba, M. Pérez, G. (2016). *La lectura crítica como mediación didáctica para el aprendizaje de la literatura en estudiantes de ciclo v*. Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/2330>

- Cubides, C. Rojas, M. Cárdenas, S. (2017). Lectura crítica: Definiciones, experiencias y posibilidades. Revista Saber, ciencia y libertad, 12( 2), 184-197. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/1586>
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cuesta, C. (2010). “Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas” en *Leitura: Teoria&Prática*, Número 55, Associação de Leitura do Brasil (ALB), Campinas.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza [Tesis de Doctorado]*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Cuesta, C. (2019) *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente; Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Certeau, M. [1979] (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana, México.
- Del Rey, A; Sánchez, P. (2011). *Crítica de la educación por competencias*. Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, No. 15, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, julio-diciembre, pp. 233-246.
- Del Rey, A. (2016) “Del fracaso de los sistemas escolares o de la fábrica del alumno performativo” *Voces de la Educación*. 1 (2) pp. 16-22.
- Díaz Barriga, Ángel. (2006). *El enfoque de competencias en la educación* vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>



- Díaz Barriga; A. (2007). *Didáctica y Curriculum*, México: Paidós Educador.
- Díaz-Barriga, Ángel. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 3-24. Recuperado en 25 de mayo de 2020, disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007)
- Dubet, F. (2017). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo xxi editores.
- Dubin, M. (2014). Descolonizar la lengua y la literatura (o por qué continuamos oteando el mundo desde las carabelas de Cristóbal Colón). *El Toldo de Astier*, 5 (9), 68-81. En *Memoria Académica*. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6513/pr.6513.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6513/pr.6513.pdf)
- Dubin, M. (2019). Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en:  
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Dubin, M. (2023). *Embrujos, lenguaraces y seres sobrenaturales. Reflexiones educativas sobre la alfabetización, la lengua y la literatura.*
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro*. La paz: Plural Editores.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de cultura económica.

- Erlandson, D; Harris, E.; Skipper, B.; y Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Escandell, M. (1993) *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos/UNED.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983a). “La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa”, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- Ezpeleta y Rockwell. (1983b). “Escuela y clases subalternas” en *Cuadernos Políticos*, Número 37, Editorial Era, México.
- Fernández, M; Alcaraz, N; Sola, M. (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10(1), 51-67.  
<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, Teoría y práctica*. Argentina: Siglo xxi editores.
- Fonseca, J. (2020). Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. El toldo de Astier. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 11, Nro. 20-21, julio de 2020. pp. 95-110.  
<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/FonsecadeCarvalho.pdf>
- Fornet- Betancourt, R. (2004). *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. Concordia. Reihe Monographien – Band 37.

- Fornet – Betancourt, R. (2009). Interculturalidad crítica y descolonización, Fundamentos para el debate. La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. La paz: Instituto Nacional de Integración.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo xxi editores.
- Fuentes, F. Calderín, C. (2017). Prácticas en la enseñanza de la lectura en grado primero en instituciones oficiales municipales. Biblioteca digital, repositorio académico, 33, (82) 488-515. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6233637>
- Gago, E. (2014). Reconstrucción postconflicto desde lo rural urbano. El caso Sumapaz, localidad 20 de Bogotá D.C. Conferencia conjunta Flacso. Buenos Aires.
- García Rodríguez, L. F., & Martínez, A. J. (2017). Escritura en Niños de Bajos Recursos: Aspectos psicolingüísticos. *Areté* , 17 (1), 21-28. Recuperado de <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/arete/article/view/1052>
- Gee, J. P. (2005). La ideología en los discursos. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata.
- Ginzburg, Carlo [1976] (1999). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Muchnik Editores, Barcelona.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo xxi editores.
- Gómez Jiménez, Alcides (2003). Colombia: El contexto de la desigualdad y la pobreza rural en los noventa. *Cuadernos de Economía*, 22(38), 199-238. Retrieved May 25, 2020,

from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-47722003000100009&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-47722003000100009&lng=en&tlng=en).

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo Veintiuno, pp. 13-28.

Goodman, K. (1973). *Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. Agency National Inst. of Education, Washington, D.C. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED080973.pdf>

Grosfoguel, R. (2018). La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. *Pléyade* 21 / enero-junio / online issn 0719-3696 / issn 0718-655X / pp. 29-47.

Guber, R. (2006). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Norma, Buenos Aires.

Guber, R. (2008). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires: Paidós.

Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

Harari, Yuval Noah (2015). *Sapiens. A brief History of Humankind*, Vintage, Londres.

Han, Byung. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder, Barcelona.

Horkheimer, M. (1947). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Editorial Sur.

Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Horkheimer, M; Adorno, T. (1994). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Editorial Trotta.

- Honoré, C. (2004). *Elogio de la lentitud*. Barcelona: RBA Libros.
- Instituto Distrital de las artes IDARTES. (2022). *Memorias Sumapaceñas*. Bogotá.
- Jaramillo G. Patricia Stella (2006). Pobreza rural en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, (27), 47-62. [fecha de Consulta 25 de Mayo de 2020]. ISSN: 0120-159X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5515/551556292003>
- Jurado, V. (2014). *Ruta Maestra* Ed. 8. Recuperado de [https://www.academia.edu/27243543/La\\_lectura\\_cr%C3%ADtica\\_el\\_di%C3%A1logo\\_entre\\_los\\_textos?auto=download](https://www.academia.edu/27243543/La_lectura_cr%C3%ADtica_el_di%C3%A1logo_entre_los_textos?auto=download)
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, enero-abril. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C; Tusón, A; Osoro, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España: Paidós Ibérica.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. España: Paidós.
- Mendoza, M. (2022). *Leer es resistir*. Bogotá: Planeta.
- Mercado y Espinosa. (2022). *Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina*. Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación Xalapa, Veracruz, México.

- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 7(2), 175-192. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/685799>
- Moreno, P; Soto, G. (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. Educar.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, Ciudad de México: Paidós.
- Ospina, M. (2003). El Páramo de Sumapaz, un ecosistema estratégico para Bogotá. Sociedad geográfica de Colombia, Académica de ciencias geográficas. Recuperado de <https://www.sogeocol.edu.co/documentos/Paramos.pdf>
- Oviedo, M. (2021). El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria Provincia de Buenos Aires (2007-2018). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>
- Colegio Campestre Jaime Garzón CCJG. (2015) Proyecto Educativo Institucional.
- Perla, M. (2020). El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 11, Nro. 20-21, julio de 2020. pp. 398-414. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Perla.pdf>.

- Petit, M. (2001). Del espacio íntimo al espacio público, Fondo de Cultura Económica, México.
- Picco, S.; Coscarelli, M. (2011). Formación docente y protocurriculum: Elementos para pensar la responsabilidad profesional. *Didac* (58), 41-46. En *Memoria Académica*. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8500/pr.8500.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8500/pr.8500.pdf)
- Pineau, P; Dussel, I; y Caruso, M. (2001) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.
- Retamozo, M. (2014) ¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXV, núm. 48, mayo, 2014, pp. 173-202. Universidad Nacional de Entre Ríos. Concepción del Uruguay, Argentina.
- Reyes Navarro Arias, J. (2013). Efectos académicos de las pruebas Saber 11° en las instituciones educativas del departamento de Córdoba: una perspectiva de gestión. *Actualidades Pedagógicas* (62), 109-126. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.2274>
- Rockwell, Elsie (1986). “Cómo observar la reproducción” en *Revista Colombiana de Educación*, Número 17, Centro de Investigaciones IUP (Universidad Nacional de Bogotá), Bogotá.
- Rockwell, E. (1992). “Los usos magisteriales de la lengua escrita” en *Nueva Antropología*, Volumen XII, Número 42, Asociación Nueva Antropología, México.
- Rockwell, E. (2000). “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural” en *Interações*, Volumen V, Número 9, Universidade São Marcos, San Pablo.

- Rockwell, E (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares *Educação e Pesquisa*, vol. 27, núm. 1, enero-junio, 2001, pp. 11-26 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil.
- Rockwell (2005). “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares” en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Ediciones Pomares, México.
- Rockwell, E. (2006). “Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación” en *Educação em Revista*, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Rockwell, E. (2007). “Huellas del pasado en las culturas escolares” en *Revista de Antropología social*, Número 16, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2012). “Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar” en *Educação & Sociedade*, Volumen 33, Número 120, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Rockwell, E. (2015). “Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa” en *Educación, Formación e Investigación*, Volumen 1, Número 1, Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba, Córdoba.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1988). “La práctica docente y la formación de maestros” en *Investigación en la Escuela*, Número 4, Universidad de Huelva, Huelva.



- Rodríguez, A. Rodríguez, F. Molina, S. Montero, M. (2018). Enseñanza y animación de la lectura: prácticas escolares y actividades de un colectivo civil en un entorno rural. *Revista Universidad, ciencia y tecnología* 04, 4-15. Recuperado de <http://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/4>
- Rondón, H. (2014). *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación Educativa*. Universidad de La Salle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>
- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1237/te.1237.pdf>
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito*. Barcelona: Editorial Debate.
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- Sautu, R; Boniolo, P; Dalle, P; Elbert, R. (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100719035021/sautu.pdf>. Buenos Aires.
- Sawaya, S. (2008). “Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas proposiciones de la concepción constructivista” en *Lulú Coquette. Revista de*

- didáctica de la lengua y la literatura*, Año 4, Número 4, El Hacedor, Buenos Aires, pp. 54-75.
- Souza Patto, M. (1999). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*, Casa do Psicólogo, San Pablo.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Tesis de maestría. Argentina.
- Vaca, Uribe. (2008). *Leer*. Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación. Veracruz, México.
- Vaca, Uribe. (2015). *Qué demonios son las competencias*. Universidad Veracruzana. Veracruz, México.
- Vasilachis, I. (2006). "La Investigación Cualitativa". En: *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial
- Velarde, E. Canales, R. Meléndez, M. y Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (thp) en niños y niñas de la provincia constitucional del callao, Perú. 13 (1) 53-68. *Revista de investigación en psicología*.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Critica.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy Is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.

- Zapata, C. (2016). La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas. Tesis de maestría, Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/5273>
- Zattera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo: reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. - 1a ed. - Lomas de Zamora. Editorial UNLZ. Facultad de Ciencias Sociales.
- Zárate, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, Chile 52(99) 181-206.
- Zavala (2008). *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*, publicado en textos de didáctica de la lengua y la literatura. No 47. Págs. 71 – 79.
- Ziegler (2008). *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 393-411, maio/ago. 2008
- Zuleta, E. (1982) Sobre la lectura, en *Elogio sobre la dificultad y otros ensayos*.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia, Un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio.

# 10 ANEXO DOCUMENTAL

## 10.1 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana<sup>33</sup>

Ministerio de Educación Nacional

- La acción educativa es entendida aquí como una práctica de interacción simbólica, de intercambio y reconstrucción cultural, de construcción de sentido, mediada fundamentalmente por el lenguaje
- El estudiante, el docente y demás miembros de la comunidad, son entendidos como sujetos activos, portadores de saberes culturales e intereses, que juegan un papel fundamental en la definición de las prácticas educativas, y que se ponen en juego en los actos evaluativos.
- El Proyecto Educativo Institucional se entiende como una dinámica de reflexión permanente de reconstrucción de los horizontes de la escuela, de búsqueda de pertinencia a los requerimientos del entorno socio-cultural local, nacional y universal.
- El currículo es entendido como un principio organizador de los diversos elementos que determinan las prácticas educativas.

---

<sup>5</sup> El núcleo de este capítulo fue publicado en la Revista *Alegría de Enseñar* No. 33 de diciembre de 1997.

<sup>6</sup> La idea de la escuela como espacio de socialización (socialización secundaria) es desarrollada por Berger y Luckman en su obra *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1994.

---

### 2. Currículo y proyecto educativo institucional

#### 2.1 El currículo como puesta en marcha del PEI

Es claro que el Proyecto Educativo Institucional es el horizonte de trabajo hacia el cual debe tender la institución. En él se definen las prioridades y las directrices del quehacer escolar, alrededor de unos ejes y unas dimensiones como por ejemplo la comunicación, la participación, la investigación, el análisis y la reflexión permanentes <sup>7</sup>. Estos elementos se articulan en una propuesta curricular que permite delinear caminos de avance desde el punto de vista pedagógico. Para ganar claridad sobre el sentido de una propuesta curricular es necesario discutir algunos de los elementos que la determinan. Veamos algunos de ellos.

Las prácticas curriculares y la noción misma de currículo varían con los momentos históricos, dependiendo de los avances en las ciencias sociales, las investigaciones pedagógicas, el desarrollo de las disciplinas del conocimiento y de las didácticas correspondientes. Desde hace unas dos décadas, el currículo se ha entendido como una selección y organización de objetivos comportamentales, o como la secuenciación de temáticas, que se objetiva en una programación detallada en la que se hacen explícitos los tiempos, los medios, los criterios evaluativos. Este modelo está sustentado en una racionalidad derivada de las ciencias básicas en las que "es posible" organizar y jerarquizar los conceptos y teorías consideradas fundamentales y que deben ser parte del trabajo escolar, para de este modo definir unidades de trabajo pedagógico. El criterio que se privilegia en este planteamiento es el conocimiento como eje organizador del currículo.

Bajo este modelo, es esperable un control detallado del quehacer escolar y la asignación de roles y funciones claras a los diferentes componentes del sistema educativo. En este planteamiento, los docentes saben qué deben hacer, en qué tiempo y con qué recursos, lo mismo que las formas como deben evaluar, todo esto se define de manera externa a la escuela y antes de iniciar las labores con sus estudiantes. De igual manera, dentro de este modelo –que permea nuestro sistema educativo– los materiales pedagógicos, como por ejemplo los libros de texto, cuentan con unas directrices claras, con unas secuencias conceptuales y con una programación que es necesario cumplir y desarrollar. En este sentido, es esperable que la calidad mejore porque el sistema "funciona" coherentemente.

Pero parece que la cosa no resulta del todo bien. En nuestro contexto, las evaluaciones de logro cognitivo, lo mismo que las investigaciones a profundidad sobre la cultura escolar

<sup>8</sup> muestran que la calidad en cuanto a las interacciones, la convivencia en la escuela y los niveles de logro académico no es la esperable.

---

<sup>33</sup> Algunos fragmentos aparecerán resaltados en amarillo pues corresponden a algunas ideas principales que he destacado del documento.

Así las cosas, podríamos afirmar que un buen modelo de planificación curricular no es garantía de calidad en los aprendizajes de nuestros estudiantes. En estos modelos de planificación curricular hay un énfasis en los formatos de organización del currículo pero hay, a la vez, una gran distancia entre estos formatos y lo que ocurre en la escuela. Estos planteamientos no tienen en cuenta la dinámica comunicativa del aula, los intereses en juego y la pertinencia de los aprendizajes, que le imprimen una marcha al desarrollo curricular que no es posible anticipar totalmente. Con estas ideas queremos señalar los límites del modelo curricular que ha alimentado nuestras prácticas en las últimas décadas. Debe quedar claro que mostrar las limitaciones de este modelo no lo invalida del todo, la idea misma de planeación es básica en cualquier planteamiento curricular, lo mismo que la idea de anticipación, lo claro es que no son las únicas ideas directrices del desarrollo curricular, y que lo "anticipable" no es sólo el conocimiento.

Frente a esta situación aparece un movimiento crítico que señala las deficiencias de este planteamiento, en nuestro contexto se denominó movimiento pedagógico nacional, cuyo espacio de discusión es la revista Educación y Cultura. Como alternativa al privilegio del conocimiento como eje del desarrollo curricular, en la actualidad ganan fuerza los modelos que toman como base los procesos de construcción de los saberes y las formas de socialización, interacción y comunicación, como ejes alrededor de los cuales organizar un planteamiento curricular. Es decir, se ha desplazado el énfasis en el conocimiento hacia las formas como los sujetos construyen los saberes en prácticas de interacción, fundamentalmente mediadas por el lenguaje. Podríamos decir que se ha pasado de un énfasis en el saber a un énfasis en la mediación, en la interacción. La noción de mediación ha venido trabajándose a profundidad sobre todo a raíz de los desarrollos de la psicología socio-cultural de Vygotsky. Es necesario resaltar la función que cumple el docente como par cualificado en las prácticas de mediación y de interacción simbólica. Es el docente un recontextualizador de la cultura en las aulas. Es él quien, en discusión con los demás docentes y en conjunto con sus estudiantes, selecciona qué objetos culturales, qué teorías, qué valoraciones, qué discursos, se introducen como aspectos a ser reconstruidos a través de las interacciones estudiantes/docentes/saberes.

Según estas ideas, el currículo orientado hacia los procesos no puede tomarse sólo como una organización del conocimiento, debe ser entendido como la articulación de los diferentes componentes de las prácticas educativas. Es decir, no sólo se trata de contenidos temáticos, sino de aspectos como las formas, criterios y enfoques evaluativos, las competencias y habilidades a fortalecer y desarrollar, los saberes, las formas de comunicación, los enfoques para la construcción del conocimiento correspondientes a las diferentes disciplinas, el desarrollo cognitivo y social, la diversidad étnica, social y cultural –las culturas y lenguas indígenas y la cultura y lengua de los sordos—<sup>9</sup>, la función de la lectura, la escritura y los demás soportes de significación, la importancia de los proyectos, entre otros.

Por otra parte, en una propuesta curricular de este tipo, se presta atención más al desarrollo de procesos complejos que al alcance de objetivos predeterminados. De esta manera, el currículo es entendido como un sistema de componentes con relaciones y funciones. Ya no se comprende de manera aislada como la organización del qué (contenido) de la enseñanza, definido en secuencias temáticas y organizado en función de objetivos verificables y observables. Por estas razones se habla de currículo por procesos, ligado a formas evaluativas que a su vez den cuenta de estos procesos en los que están inmersos estudiantes y docentes, y que permitan reconstruir, hacer seguimiento y aprender de los mismos.

Pero pensar el currículo por procesos no excluye la idea de planificación, lo que ocurre es que se trabaja bajo la idea de una planificación conjunta y flexible, en la que los propósitos, las temáticas y los tiempos no se determinan de manera rígida. En este sentido, el currículo es entendido como una hipótesis de trabajo<sup>10</sup>, como una guía en borrador, que se somete a ajustes y modificaciones según las exigencias de su desarrollo y dependiendo de las dinámicas del trabajo escolar. Pero es claro en este punto que se parte de la anticipación de algunas líneas curriculares de base, de unas intencionalidades explícitas.

Veamos algunas características del planteamiento curricular por procesos que está en discusión en nuestro país, a propósito del desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales.

---

7. Éstos son algunos de los elementos planteados en el documento PEI, Lineamientos, publicado por el MEN en mayo de 1996.

8. Estamos hablando de las evaluaciones del SNE, de los trabajos de los profesores Fabio Jurado y Guillermo Bustamante, y de investigaciones como las de Rodrigo Parra Sandoval o el Proyecto Atlántida, por ejemplo.

9. En el caso de los ciegos y el sistema braille, no se trata de otra lengua, se trata de la lengua castellana pero representada en otro sistema.

10. La idea de currículo como hipótesis de trabajo ha sido acogida por los diferentes planteamientos de currículos flexibles. Originalmente esta idea fue introducida por el profesor inglés Lawrence Stenhouse en la década de los setenta.

## 2. Currículo y proyecto educativo institucional

### 2.2 Autonomía

Es necesario tener claridad sobre la idea de autonomía como base del desarrollo curricular dentro de los PEI. Ante todo, la autonomía debe entenderse como una opción por la multiplicidad de propuestas curriculares y por el fortalecimiento de las comunidades pedagógicas en la toma de decisiones sobre su quehacer. Pero, de ningún modo, debe esto entenderse como que cada escuela debe inventar una propuesta curricular sin contar con referentes comunes que garanticen unas orientaciones mínimas a nivel nacional. Es necesario ir definiendo unos parámetros básicos a nivel regional y nacional <sup>11</sup>, que sirvan de pautas curriculares y que cumplan la función de reguladores del trabajo pedagógico de los PEI, independientemente de sus características particulares <sup>12</sup>. Pero hablar de regulaciones del currículo no implica restricción de la autonomía en la definición de prioridades y componentes del planteamiento curricular de cada institución. De lo que se trata más bien es de pensar unos elementos universales básicos, transculturales, legítimos histórica y socialmente.

Por otra parte, si bien es cierto que el docente debe asumir la tarea de pensar y organizar una propuesta curricular, es igualmente importante asumir una actitud crítica y reflexiva permanentes frente a las propuestas curriculares que circulan en el medio pedagógico y que se ponen en marcha en la institución. Es tarea del docente crear nuevas propuestas, en los casos que sea necesario, para efectos de responder a las prioridades de los PEI, pero siempre con actitud investigativa. No se trata de convertirse en experto diseñador de currículos partiendo de cero. Recordemos en este punto que la concepción de currículo por procesos es pensada como un principio organizador de los diferentes componentes que intervienen en un hecho educativo, y no sólo se está pensando en secuencias temáticas. De cualquier manera, hay muchísimo que aprender de propuestas curriculares que han avanzado con base en la investigación y el seguimiento de las mismas. Por lo que hay que trabajar es por erradicar una asimilación mecánica y acrítica de las propuestas curriculares, por ejemplo las planteadas en los libros de texto.

---

<sup>11</sup>. Esa es la función de la resolución 2343, lo mismo que la definición de objetivos y fines generales de la educación (Ley 115).

<sup>12</sup>. Incluso vale la pena discutir la pertinencia de definir un currículo básico válido a nivel nacional.

---

## 2. Currículo y proyecto educativo institucional

### 2.3 Pertinencia

Si bien es cierto que los planteamientos curriculares deben responder a los requerimientos de los PEI particulares, según las características del entorno socio-cultural local y regional, es necesario profundizar un poco sobre este punto.

Cuando se habla de currículos pertinentes, o pertinencia curricular, se afirma, por ejemplo, que la escuela debe responder a las necesidades de trabajo de sus estudiantes. Aunque éste es un requerimiento legítimo, la escuela no puede limitarse a dar respuesta a este aspecto. Bajo el argumento de que se debe responder a las exigencias laborales, se puede caer, por ejemplo, en reducir el trabajo pedagógico a las áreas técnicas (tecnificar el trabajo), en detrimento de las humanidades y el arte. Al fin y al cabo esto último no cualifica directamente las prácticas laborales.

El hecho de pertenecer al género humano ya implica tener derecho a conocer los avances culturales independientemente del contexto en el cual se esté ubicado. Leer a Shakespeare, por ejemplo, puede ser un elemento que ayude a comprender la complejidad de la condición humana, y de alguna manera a ser libre, a un sujeto cuyo espacio vital geográfico es reducido por condicionantes socio-económicas.



En fin, los PEI no pueden limitarse a reproducir las condiciones socio-culturales del entorno y convertirlas en objeto de estudio; tampoco pueden dedicar todos sus esfuerzos a responder a los problemas evidenciados en el entorno (recuperar la quebrada, arborizar, realizar campañas en favor de...). En este punto cabe la pregunta, ¿acaso es esa la función principal de la escuela? No se puede caer en un activismo carente de norte pedagógico. No se puede entender la relación escuela-comunidad como una asistencia; la característica de esta relación debe ser la reflexión recíproca en la construcción de sujetos cultural y académicamente sólidos <sup>13</sup>.

Es evidente pues que estamos abogando por unas propuestas curriculares que recojan esa tensión entre la respuesta a los requerimientos socio-culturales locales y el acceso a los elementos culturales universales. De este modo, se podría pensar la pertinencia en este doble sentido.

---

<sup>13</sup> En este punto vale la pena ver el artículo de Basil Bernstein: La escuela no puede suplir las fallas de la sociedad.

## 2. Currículo y proyecto educativo institucional

### 2.4 Procesos y competencias

Hemos señalado algunas limitaciones del modelo curricular basado en la tecnología educativa: el énfasis en la organización del conocimiento como base del desarrollo del currículo, la rigidez de los formatos de planeación, la no participación de los docentes en su definición, son algunos de los puntos en cuestión. Ante este modelo, se viene trabajando por darle mayor peso al desarrollo de competencias como eje del desarrollo curricular.

En este contexto, la noción de competencia es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo. Pero esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades. Las competencias se definen en términos de "Las capacidades con que un sujeto cuenta para ....". Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. Ésta parece ser una de las características básicas de la noción de competencia, el estar referidas a una situación de desempeño, de actuación, específica <sup>14</sup>.

Por ejemplo, los niveles de desarrollo de la competencia textual, entendida como la capacidad de organizar y producir enunciados según reglas estructurales del lenguaje, y pertinencia a un tipo particular de texto, o la competencia pragmática, entendida como la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en actos comunicativos particulares, y las variables del contexto que determinan la comunicación; sólo se pueden evidenciar a través de desempeños comunicativos de los estudiantes: la producción de un texto, el análisis de una situación comunicativa o de un acto de habla, la intervención en una argumentación oral... Pero dado que las competencias no son "observables" directamente, es necesario inferirlas a través de los desempeños comunicativos. Es este, precisamente, el lugar de los indicadores de logros, ya que es posible, por una parte, desde una postura teórica, determinar una serie de desempeños que permitan al docente inferir el estado de los procesos y el desarrollo de las competencias y, por otra, contrastar estos desempeños con la propuesta curricular en desarrollo: hipótesis de trabajo que el docente se ha planteado; para de esta manera realizar ajustes y/o modificaciones radicales en sus planteamientos y enfoques. Es importante aclarar que los indicadores de logro que se definan siempre estarán sujetos a una labor interpretativa por parte del docente y siempre estarán referidos a un modelo teórico y pedagógico determinado. Un indicador de logro aislado carece de significado <sup>15</sup>.

Si estamos de acuerdo con que es pertinente organizar el currículo alrededor de competencias, es necesario definir a través de qué procesos se contribuye al fortalecimiento de dichas competencias. Vale la pena anotar que el hecho de privilegiar las competencias y los procesos como orientadores del currículo, no quiere decir que los contenidos conceptuales o teóricos queden excluidos o relegados. Al contrario, se trata de redimensionar el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos o nodos a través de los cuales avanzamos en el desarrollo de competencias y procesos. Por ejemplo, en el área de lenguaje el estudio de los conectores (un contenido clásico del currículo) como elementos que garantizan coherencia y cohesión a los textos, tiene sentido si se trabaja en función de los procesos de comprensión y producción textual, a la vez que es un buen espacio para el reconocimiento de diferentes tipos de relaciones lógicas en el discurso, relaciones que a su vez están articuladas

estrechamente con ciertos procesos cognitivos (formas del pensamiento como hipotetizar, sintetizar, comparar...). El desarrollo de competencias, y el contenido mismo, pueden ser visualizados en un desempeño específico –una práctica de escritura como por ejemplo la producción de un texto descriptivo– en la cual se pueden evidenciar los logros alcanzados.

---

14. Ver el artículo de Lucie Tanguy: "Les Usages Sociaux de la Notion de Compétence" publicado en la revista Sciences Humaines No 12, París, 1996.

15. Para profundizar sobre las relaciones entre currículo, procesos e indicadores de logro ver el documento "Fundamentos de los Indicadores de Logros", MEN, 1998 (en prensa).

---

## 2. Currículo y proyecto educativo institucional

### 2.5 El rol del docente

Consideramos adecuado introducir una reflexión acerca de algunas características con las que debe contar un aula en la cual se trabaje una propuesta curricular orientada hacia procesos y competencias. Pensamos el aula fundamentalmente como un espacio de construcción de significados y sentidos, y como una microsociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales. En el aula circulan el amor, el odio, las disputas por el poder y el dominio, el protagonismo y el silencio, el respeto y la violencia, sea física o simbólica. Por otra parte, pensamos el aula como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales.

En el espacio aula, los sujetos intercambian saberes, experiencias, formas de comprender y explicar el mundo. En este sentido, el currículo debe constituirse en un facilitador de estos intercambios y debe tener un carácter flexible, en el sentido de permitir la presencia de los intereses y saberes de los estudiantes como componentes del mismo, a la vez que debe contar con flexibilidad en cuanto a los tiempos y los ritmos de su desarrollo. Una propuesta curricular de un docente puede desviar su rumbo si aparece un elemento significativo sobre la marcha, introducido por la dinámica del aula. Claro está que no estamos abogando por un "Dejar hacer", es importante tener presente que el docente no puede perder de vista la perspectiva y los principios que sustentan su planteamiento curricular. En este sentido podemos notar cómo la planificación no riñe con la flexibilidad y la apertura del currículo.

Por otra parte, en el planteamiento del currículo por procesos, el docente se constituye en un "jalonador" que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes; el docente lo entendemos, en este sentido, como alguien que problematiza, que jalona, y como un mediador social y cultural. De esta manera, en el contexto de un espacio aula en el que circulan los símbolos, el rol del docente resulta central, y las mediaciones<sup>16</sup>. (relaciones maestro-alumnos- conocimiento, alumnos-alumnos conocimiento, y otros tipos de mediaciones) se convierten en elemento prioritario del trabajo alrededor de competencias, del desarrollo de procesos y de la calidad y pertinencia de los desempeños e interacciones.

Dentro de esta concepción, el docente se encontrará en actitud permanente de comprensión, interpretación y reconstrucción de los procesos curriculares. Estará en la tarea de explicitar las variables que entran en juego en las prácticas cotidianas. Por tanto, resulta necesario que esa actitud y ese pensamiento reflexivo operen permanentemente sobre la dinámica del aula. Si entendemos el espacio aula, y las acciones que allí ocurren, como un tejido de variables cuya característica constitutiva es la complejidad, el modelo instrumental y rígido de la tecnología educativa no tiene cabida, pues dentro de la concepción del currículo por procesos, el acento recae, en cuanto al desarrollo curricular, sobre el rol del docente, quien coordina las acciones referidas al currículo, con niveles de apertura y flexibilidad. Por otra parte, el docente que desarrolla un currículo por procesos comprende la pedagogía como disciplina reconstructiva; es decir, como una reflexión orientada a la explicitación del entramado de componentes y variables que se tejen en las acciones educativas; y es quien toma las decisiones sobre las orientaciones de los procesos curriculares<sup>17</sup>, no es un simple ejecutor.

Para este tipo de docente, la intervención de un estudiante en el aula, el rumbo que toma la sesión de clase, el tipo de



## Ministerio de Educación Nacional

interacción entre pares, las formas de organización del conocimiento, los elementos afectivos o las relaciones de la escuela con el entorno, son todos elementos significativos.

Finalmente, otro elemento importante y constitutivo del rol del docente dentro de un modelo de currículo por procesos, es la noción de riesgo. Es necesario aceptar el riesgo como punto de partida para la toma de decisiones. Dentro de un sistema cerrado, un currículo cerrado, un modelo tecnológico, las deficiencias en los logros educativos se interpretan en función del modelo diseñado. Podría incluso afirmarse que los fracasos no son fracasos del docente sino del modelo. Si el estudiante no "aprendió", el modelo debe tener deficiencias. La posición del docente ejecutor es, por ser pasiva, muy cómoda. No asume grandes riesgos, por tanto, no toma grandes decisiones. En contraposición a esto, el docente que desarrolla un currículo por procesos, dado que está poniendo en juego sus concepciones, sus ideas, sus puntos de vista sobre las acciones educativas, está en riesgo constante y los señalamientos respecto a las fallas en los procesos, en caso de que se den, recaerán sobre él. El docente que está en actitud de comprensión permanente entiende el currículo como una puesta en escena de lo que lo constituye como persona y como profesional, de los saberes, competencias y limitaciones que soportan sus prácticas.

En síntesis, el docente juega un papel central, pues es quien, en discusión con los demás docentes, con los estudiantes y la comunidad educativa, selecciona y prioriza los componentes del currículo, para de este modo atender a los requerimiento del PEI y a unas exigencias generales tanto de orden nacional como universal<sup>16</sup>. Además, es quien opta por los enfoques pedagógicos, orienta las formas de comunicación en el aula, construye las características de la comunicación y la interacción, jalona el desarrollo de competencias y saberes de sus estudiantes, sea a través de trabajo por proyectos o a través de desarrollos curriculares más directivos. En fin, entendemos al docente como un par cualificado cuya función es ser mediador cultural, es decir, su papel es establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local, y los saberes culturales de los estudiantes.

---

<sup>16</sup>. Planteamientos como los de Vygotsky, señalan la importancia de las mediaciones en los procesos de desarrollo cognitivo y socio-cultural de los sujetos en la escuela, y dichas mediaciones son fundamentalmente simbólicas, lingüísticas; para Vygotsky la calidad de la mediación está directamente relacionada con la calidad del desarrollo.

<sup>17</sup>. Carlos Eduardo Vasco insiste en la importancia de esta toma de decisiones, en el campo curricular por parte del docente. Ver su obra Reflexiones sobre pedagogía y didáctica, Bogotá, MEN, 1990.

<sup>18</sup>. Cuando hablamos de exigencias a nivel nacional nos referimos, por ejemplo a los objetivos y fines generales definidos en la Ley General de Educación, a los indicadores de logros curriculares (resolución 2343) y a las orientaciones que sobre educación establece la Constitución Política de 1991. Cuando hablamos de exigencias de orden universal, nos referimos a los saberes y producciones culturales desarrollados en diferentes momentos de la historia, a teorías, avances científicos, arte, etcétera, que se consideran puntos de referencia necesarios en las prácticas de reconstrucción cultural de la escuela.

---

## 2. Currículo y proyecto educativo institucional

### 2.6 Función de las áreas básicas

Bajo el argumento de la flexibilidad y la autonomía curriculares no se puede caer de manera automática en el abandono de la especificidad que supone el trabajo pedagógico en las diferentes disciplinas del conocimiento. El desarrollo del pensamiento matemático, de las competencias básicas en lectura y escritura, el desarrollo del pensamiento inductivo, entre otras, suponen un espacio de trabajo que requiere características particulares. Probablemente la división tradicional de las áreas no ha sido la mejor en términos pedagógicos, pero esto no quiere decir que deban desaparecer. Al fin y al cabo se trata de discursos y campos de saber que histórica y culturalmente se han desarrollado y que cuentan con un lugar legítimo dentro de las sociedades contemporáneas. Por otra parte, quienes estamos en las aulas sabemos de la importancia del trabajo sistemático sobre algunos componentes de los campos disciplinares. El problema radica más bien en las formas de desarrollo de los problemas y conceptos básicos de las áreas. En este punto aparece el trabajo por proyectos como una alternativa de desarrollo curricular que, aunque busca trabajar en función de la integración curricular, no necesariamente abandona la especificidad de las disciplinas del conocimiento.

---

## 2. Currículo y proyecto educativo institucional

### 2.7 Flexibilidad y apertura: ¿es conveniente planificar?

Es frecuente en nuestro contexto la crítica radical a la planificación. Pero vale la pena preguntarse, ¿acaso es pensable una escuela en la que la planificación está ausente? Cuando hablamos de planificación estamos pensando básicamente en anticipación. Es decir, dado que en la escuela ocurren acciones intencionadas, se hace necesario anticipar algunos componentes de esas acciones, de lo contrario se corre el riesgo de quedar estancados en un mismo punto. Lo que está en juego es la posibilidad de crecimiento cultural de los estudiantes, por tanto es necesario aclarar algunos caminos, algunas líneas de trabajo; líneas que, entre otras cosas, son la prioridad de los PEI. Veamos algunas reflexiones sobre propuestas para el desarrollo curricular.

Frente a los modelos rígidos de organización del currículo, se habla de planificación flexible, de currículos abiertos. Estas ideas pueden resultar relevantes. A diferencia de modelos en los que las secuencias, los tiempos y ritmos de los aprendizajes están determinados de manera rígida, en el sentido de que no es recomendable alterarlos ya que se sustentan en fundamentos teóricos fuertes, los modelos flexibles abogan por el respeto de ritmos y secuencias de aprendizaje, caminos de conocimiento más determinados por la marcha de las dinámicas de los desarrollos particulares de los sujetos que por los sustentos teóricos que los soportan.

Pero hablar de currículo flexible no significa que el docente renuncia a tener intenciones pedagógicas, intereses y perspectivas de trabajo curricular. De lo que se trata es de aclarar en qué momentos son pertinentes y están en juego las propuestas del docente, sus intenciones y sus intereses; y en qué momentos se toman como centro del trabajo curricular los intereses y expectativas de los estudiantes.

Aun en los planteamientos curriculares flexibles, los colectivos de docentes en sus discusiones deben realizar una definición inicial de los logros básicos (competencias y procesos fundamentales) para el nivel, para el semestre, para el año..., en función de unos fundamentos o ideas curriculares de base, y establecer unas propuestas curriculares de manera anticipada; pero estas propuestas deben orientarse y consolidarse según las dinámicas de los grupos de trabajo, deben buscar la articulación con los intereses de los estudiantes y pueden ser alteradas y transformadas de forma radical sobre la marcha, si es necesario. Cuando habla-mos de propuestas curriculares no nos estamos refiriendo a una secuenciación de contenidos.

Pero en el caso anterior, a pesar de que existen variaciones de fondo, hay una idea que no cambia. Se trata de modelos definidos con anterioridad a las acciones del aula, de modelos definidos a priori, que tienen su lugar en los procesos de desarrollo curricular, pero que no garantizan que su punto de partida sea significativo para los estudiantes. Veamos ahora algunas ideas que consideramos relevantes para una alternativa de desarrollo curricular: lo que en nuestro contexto se conoce como trabajo por proyectos.

---

## 2. Currículo y proyecto educativo institucional

### 2.8 El trabajo por proyectos como alternativa de desarrollo curricular

El que aprende necesita comprender lo que hace, saber por qué lo hace (conciencia de las metas inmediatas aunque también las más o menos alejadas), conocer las razones que justifican la elección de las acciones seleccionadas para conseguir la meta (¿por qué se hace esto y no aquello?), comprender la organización de su desenvolvimiento (¿por qué se encadenan de esta manera los elementos que son o deben ser sucesivamente aprehendidos?), asegurar un nexo entre este desarrollo y su propio devenir. Todo esto nos orienta hacia una pedagogía del proyecto: proyecto de uno mismo como respuesta a la necesidad de motivaciones, proyecto programa como respuesta a la necesidad de un marco organizador del saber, y proyecto temático como respuesta a la necesidad de un marco organizador de las actividades para el estudio del objeto definido.

Louis Not<sup>19</sup>.

## Ministerio de Educación Nacional

En la discusión sobre la elaboración curricular empiezan a hacer camino los denominados proyectos que, por otra parte, están calificados de diferente manera. Se habla de proyectos pedagógicos, proyectos de aula, proyectos por centro de interés, proyectos integrados...

Más que hacer una clasificación y definición de tipos de proyectos, en este momento nos interesa analizar cuál es el modelo curricular que los sustenta y de qué manera se diferencian de las formas de planeación tradicionales descritas anteriormente. Como lo plantea Vasco<sup>20</sup>, la búsqueda de un máximo grado de integración es el propósito del trabajo por proyectos.

Tal vez uno de los logros del constructivismo de corte cognitivo es haber mostrado que la construcción de conocimientos consiste en la construcción de redes de relaciones; que aprender significativamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación; en fin, construcción del significado. Bajo estos supuestos, es claro que la integración tiene sentido si la realiza el sujeto del proceso de conocimiento, es decir, el estudiante, en atención a sus intereses y expectativas.

Ahora bien, debido a que la integración es un término amplio que incluye la correlación, la articulación y la unificación – como grados diferentes de menor a mayor integración –, no sólo es posible de lograr a través del trabajo por proyectos. Mientras la correlación parte de señalar las coincidencias entre los contenidos curriculares de las diferentes disciplinas para integrarlas y así evitar repeticiones, la unificación logra que las fronteras entre éstas ya no se distingan. Es precisamente en esta última clase de integración en la que se ubica el trabajo por proyectos y por problemas, que busca favorecer “el interés por el aprendizaje, el mantenimiento de la unión vital de los procesos reales, el acercamiento global a los problemas y la previsión de consecuencias de las alternativas de solución, que pueden estar muy dispersas en diferentes campos; permite la percepción de la totalidad, la síntesis que sigue al análisis y la ubicación de los problemas en los contextos ecológicos, económicos y socio-políticos apropiados”<sup>21</sup>.

Un ejemplo de correlación es, alrededor de la idea de ecosistema, integrar contenidos de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, de la matemática... pero ¿quién realiza esta “integración”? Como se trata de una integración del conocimiento, de un modelo centrado en las disciplinas, en los saberes y sus formas de organización, la decisión es sólo del docente. Nótese que lo que se hace es una integración independiente de la acción del aula y de las necesidades e intereses de los estudiantes. Por tanto, es una propuesta curricular similar a aquella que se centra en los objetivos, en cuanto no significa el desarrollo integral de los estudiantes sino la agrupación del conocimiento.

De todas formas no podemos ignorar su importancia en algunos momentos del desarrollo curricular, pero consideramos que no plantea una gran distinción respecto de los modelos planificados a priori, derivados de la tecnología educativa.

La integración por problemas responde a otro nivel de integración, que exige mayor flexibilidad frente a los contenidos de las disciplinas y **tener más en cuenta los intereses de los estudiantes**. Por ejemplo, si los estudiantes manifiestan interés por conocer cómo funcionan los aviones o por qué vuelan los aviones, se puede organizar un proyecto que busca atender este asunto. Entre otros, habría dos caminos posibles de abordar el caso. Uno sería cuando el docente, frente a este interés manifiesto, organiza una serie de temas, conceptos clave para comprender el problema, y adelanta hipótesis. El resultado de este trabajo sería una planificación temática de la manera más tradicional, aunque el punto de origen ha variado. Podríamos tener como resultado unas unidades de trabajo organizadas alrededor de los temas y conceptos centrales que explican el problema. Pero en este caso el qué del currículo sigue siendo determinado a priori, así el origen del problema a explicar sea relevante para los estudiantes; podemos estar frente a un caso mixto de elaboración curricular. Y pueden existir soluciones con matices diferentes: por ejemplo, si se introduce un nivel de flexibilidad al desarrollo de las unidades de trabajo curricular.

Consideramos que el trabajo por proyectos constituye un modelo curricular en el que es posible lograr un alto nivel de integración, por cuanto los proyectos deben ser acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan en ellos. En este sentido, están ligados en todos sus momentos a la experiencia, a la acción de los estudiantes, teniendo en cuenta no sólo un interés inicial sino explicitando continuamente intereses y expectativas. Así, al mismo tiempo que se están aprendiendo nuevos conceptos, se está propiciando una forma activa y autónoma de aprender a aprender, de desarrollar estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica.

Para que el trabajo por proyectos supere el activismo y logre todos los propósitos pedagógicos y didácticos antes mencionados, es fundamental que se lleven a cabo todas las fases que lo componen, que se participe realmente desde la generación de la idea, para que no se convierta en una imposición y logre convertirse en una experiencia de aprendizaje significativo.

La primera fase de un proyecto es la planificación conjunta, en la que incluimos la toma de decisiones sobre la temática a



## Ministerio de Educación Nacional

abordar, los objetivos que orientan el proyecto y las actividades para alcanzarlos. Esta fase permite hacer explícitos los intereses de estudiantes, maestros y también padres de familia, las diversas inquietudes, conocimientos y en general representaciones de cada uno en relación con el proyecto y los procedimientos posibles a efectuar. Como se trata de llegar a un plan conjunto, también implica la negociación y la búsqueda de consenso, así como la necesidad de llegar a compromisos, de asumir responsabilidades.

En el caso de por qué vuelan los aviones, por ejemplo, o por qué no se hunden los barcos, o por qué brillan las estrellas..., el docente puede recoger ese interés inicial de los estudiantes y en conjunto con ellos definir algunas actividades pertinentes a la explicación del fenómeno. Por ejemplo, se puede decidir ir al aeropuerto a observar, entrevistar al piloto, entrevistar a una azafata, invitar a un ingeniero de vuelo, investigar qué es una turbina, conseguir libros sobre aviones, indagar sobre el origen de los aviones, quién fabricó el primer avión... Estas actividades serían propuestas, evaluadas y jerarquizadas por los estudiantes, el profesor y los padres de familia, por lo que la denominamos planificación conjunta. De este modo sí se estaría cambiando radicalmente el modelo curricular, pues se trata de una participación efectiva de los estudiantes, y aun de los padres de familia, en las decisiones sobre lo que se trabaja en la escuela.

Nótese que hasta esta fase el énfasis está puesto en las actividades, no en los temas o conceptos. Hasta este momento el qué del currículo no ha aparecido como eje organizador. Por tanto estaremos frente a un modelo que no está centrado en el saber, en sus secuencias, ni se organiza con base en las disciplinas.

La planificación conjunta, si bien no elimina la asimetría en las relaciones maestro-alumnos –a pesar de todo el maestro tiene un rol distinto al de los alumnos– sí la limita. Además, al dar sentido a las actividades escolares –aun para el mismo maestro– se convierte en un arma contra la improvisación o la rutinización que campean en la enseñanza tradicional. Pero la planificación no debe ser vista como una camisa de fuerza: la tensión entre planificación previa y compartida y la flexibilidad en el manejo del contenido o de las propuestas a trabajar durante el proyecto, se va resolviendo a través de una negociación permanente: los niños tienen medios para controlar a su maestro pero éste –que tiene una visión más global y compleja de los contenidos– puede sustentar en un momento dado, la necesidad de modificar los acuerdos.

No se trata por tanto de reemplazar “la dictadura” de los docentes por la “dictadura” de los estudiantes: de lo que se trata es de construir en el aula la cultura de la argumentación, de la negociación que pueda garantizar la significatividad de los procesos educativos. En esta dirección no sólo son válidos los intereses de los estudiantes; también, los maestros deben dar a conocer sus intereses, argumentar la importancia de lo que creen es importante trabajar en las aulas, ser oportunos y pertinentes para complementar las propuestas de los alumnos con preguntas y actividades que éstos, por su experiencia y conocimiento, no pueden aportar. De este modo, será posible integrar a las preocupaciones más concretas de los alumnos la reflexión sobre asuntos menos visibles para éstos, tales como los modos de comunicar, la conciencia de formas de organización de un texto, las relaciones causales entre fenómenos, etcétera. Trabajarlos no surgirá de los intereses de los niños; los maestros son quienes tienen el reto de lograr integrarlos en los proyectos.

Ahora bien, en la segunda fase: de la ejecución, es decir cuando se van a realizar las actividades previstas, el docente debe estar atento a los ajustes, a hacer evidentes los conocimientos necesarios para que ellas puedan cumplirse a cabalidad. Por ejemplo, para el caso de la entrevista al piloto, se requiere haber investigado o trabajado en clase algunos elementos clave que serán el contenido de la entrevista, para que no resulte trivial e inútil; también puede ser necesario aclarar que es una entrevista, cómo se organiza y realiza. Entonces se pueden organizar sesiones sobre estos temas, sean coordinadas por el docente o preparadas por los estudiantes, a manera de exposiciones; o pueden verse algunos videos, etcétera. En relación con el conocimiento sobre las entrevistas se pueden leer varias de ellas, compararlas, elaborar su silueta, diferenciar tipos de preguntas, conocer las estructuras de ellas, la ortografía y puntuación más frecuentes, etcétera. Lo relevante consiste en que estos contenidos sean significativos al proyecto, sean el resultado de una necesidad de conocimiento con una finalidad pragmática clara: tener elementos para entrevistar al piloto. Es claro que el qué del currículo aparece sobre la marcha. Y aparece determinado por una actividad en función de la comprensión de un fenómeno, no por una organización o secuencia definida por una disciplina específica.

En estos términos, según el nivel de escolaridad, podremos tener actividades sobre temas como la ingeniería de vuelo, la economía que rige el movimiento del mundo de los aviones, las clases de aviones, los países fabricantes; y aparecerá, por ejemplo, la necesidad de trabajar sobre otros temas como la entrevista y sus características. En este punto la labor del docente es coordinar esa serie de actividades y orientarlas con el fin de que no se desvíen del propósito común, a la vez que le permite marcar énfasis según las prioridades, por ejemplo comunicativas, que es necesario fortalecer.

En este planteamiento de trabajo por proyectos, tanto los logros como los temas y conceptos trabajados aparecen a posteriori. En el caso de los logros se tratará más de una descripción a posteriori; es decir, no es posible dar cuenta por anticipado de los logros que se pretenden alcanzar por parte del docente, ya que están determinados por la dinámica de los sujetos de conocimiento. Los logros se registrarán, de ser necesario, después de ocurridos los procesos. Se tratará, por tanto, de una labor de reconstrucción del proceso, de una labor más descriptiva que evaluativa en el sentido tradicional, que requiere de un gran esfuerzo del docente para hacer seguimiento y recoger información sobre el

## Ministerio de Educación Nacional

proceso.

Veamos un ejemplo de proyecto desarrollado con estudiantes de básica secundaria. Frente al interés por parte de un grupo de estudiantes de conocer cómo era la vida en la primera mitad del siglo en Colombia, se inició un proyecto de reconstrucción histórica que consistió en lo siguiente:

Luego de una discusión entre docente y estudiantes se decidió escribir unas pequeñas monografías en las que cada estudiante daba cuenta de tres momentos históricos: el que vivieron sus abuelos, el que vivieron sus padres y el que estaban viviendo ellas. De esta manera se podrían describir aspectos históricos correspondientes a tres momentos que podrían acercarnos a la historia del presente siglo (para 1992, año en que se desarrolla el proyecto, las alumnas participantes en el mismo tenían 12 años, sus padres habrían nacido en los años 1950-1960 y sus abuelos en los años 1910-1920). Para este trabajo se definió un formato básico que permitiera hacer estudios comparativos posteriores. Se determinó que cada minimonografía tendría un capítulo sobre la vida familiar, otro capítulo sobre la vida política y otro sobre vestuario y costumbres. Para recolectar la información se utilizarían dos fuentes fundamentales: las descripciones realizadas por los abuelos, padres de familia y por ellas mismas; e información de libros sobre historia o enciclopedias. Para recoger la información a padres y abuelos se diseñaron entrevistas y cartas; en los casos en que los abuelos vivían en otros lugares de Colombia, se generó un proceso de comunicación interesante y se terminó trabajando sobre diversos tipos de textos como carta, entrevista, texto narrativo, relato histórico documentado en fuentes, texto descriptivo....

Nótese que las características centrales del trabajo por proyectos son válidas tanto en la primaria como en la secundaria, incluso en la educación superior, dado que el partir del interés manifiesto de los estudiantes respecto a un campo específico, garantiza significatividad al proceso.

La tercera fase del proyecto es la evaluación que consiste en hacer seguimiento, de manera permanente, de las acciones desarrolladas y de los saberes construidos. Es importante en esta fase comparar los avances del proyecto respecto a lo que se planificó, de este modo se podrán realizar ajustes y profundizar sobre aspectos que lo requieran. También es importante llevar un registro de los conocimientos desarrollados para de esta manera tener una mirada global de los logros alcanzados.

Finalmente, es conveniente reflexionar sobre el sentido del trabajo por proyectos como una alternativa que no invalida los demás modelos de organización y desarrollo del currículo. El hecho de que se rija por un interés auténtico y que su trabajo movilice los intereses de los estudiantes, no significa que dé solución a todos los problemas curriculares. Al contrario, una institución que trabaje sólo por proyectos, probablemente se verá abocada a ausencias de conceptualizaciones y procesos básicos que requieren ser trabajados, desarrollados sistemáticamente en unos tiempos y con unas acciones un poco más orientados por el docente o por la institución.

Por ejemplo, es posible que la historia literaria no sea objeto de estudio de ninguno de los proyectos trabajados en la escuela. Desde alguna perspectiva puede ser sustentado que se requiere que los estudiantes conozcan la historia de la literatura como un paso en la consolidación del reconocimiento de la interculturalidad. Por tanto, de lo que se trata es más bien de buscar diversas alternativas al trabajo curricular dentro de los PEI. Por otra parte, nada garantiza que el trabajo por proyectos no resulte monótono en algún momento para estudiantes y docentes, o que se caiga en un activismo excesivo.

Además, es probable que el acercamiento a una temática, el desarrollo de algunas habilidades básicas para la lectura y la escritura, o el trabajo sobre la ubicación espacial y temporal, por ejemplo, sea conveniente trabajarlos sistemáticamente a manera de taller. Por otra parte, hay clases magistrales que le pueden mover el universo cognitivo a un estudiante de manera significativa, un video de la serie Cosmos de Carl Sagan, es un buen ejemplo de clase magistral, en el sentido de discurso unilateral que, si se trabaja en el momento adecuado, habiendo generado un contexto de significados apropiado, resultará significativo.

Dejamos en este punto las reflexiones sobre desarrollo curricular que sirven de base para los planteamientos que se presentan a continuación, de orden más específico, referentes al campo del lenguaje. Hemos dedicado estas páginas a tema, sobre el supuesto de que no basta con apropiarse de unos elementos teóricos sobre enfoques o conceptos básicos de la pedagogía del lenguaje, como garantía de calidad en las acciones pedagógicas del aula. La reflexión sobre el desarrollo curricular resulta un aspecto central.

---

19. Louis Not, La enseñanza dialogante, Barcelona, Herder, 1992

20. Carlos Eduardo Vasco, Reflexiones sobre pedagogía y didáctica, Bogotá, MEN, 1990.



<sup>21</sup>. *Ibidem*.

---

### 3. Concepción de lenguaje

A continuación se presentan unas ideas básicas sobre la concepción del lenguaje en la que se basa la propuesta y unos ejes posibles desde los cuales pensar planteamientos curriculares. Los ejes que se explicitan corresponden a los mismos que en su momento sirvieron de base para definir los **Indicadores de Logros Curriculares correspondientes a la resolución 2343 de 1996**. Sabemos que cualquier intento de definir ejes curriculares se quedará corto, ya que las prácticas de comunicación y significación son complejas y cualquier mirada analítica siempre será reductiva. Se asume ese riesgo con la claridad de que se trata de dar un paso más allá en la explicitación de supuestos teóricos que subyacen a la propuesta de indicadores de logro. En este sentido, el documento constituye una síntesis. Es importante anotar que para el caso del trabajo pedagógico con comunidades con características particulares, como por ejemplo las comunidades indígenas o las comunidades de sordos que poseen lengua materna diferente a la lengua castellana, o las comunidades con necesidades educativas especiales, como ciegos o aquéllos con parálisis cerebral, será necesario acoger las orientaciones específicas que se definan o y continuar adelantando investigaciones al respecto.

---

### 3. Concepción de lenguaje

#### 3.1 Lenguaje, significación, comunicación

En este momento nos ocuparemos de esbozar un marco de referencia sobre las concepciones de lenguaje, comunicación y significación en relación con la pedagogía del lenguaje que queremos delimitar. El planteamiento, en este punto, busca ir un poco más allá de las líneas básicas del enfoque semántico-comunicativo que soporta la propuesta de Renovación Curricular planteada por el MEN en la década de los ochenta. No se pretende de ninguna manera invalidar dicha propuesta, al contrario, se busca complementarla; de alguna manera se pretende recoger la discusión sobre algunos conceptos centrales de esta propuesta.

La razón de ser de esta reorientación es de índole teórico, en el sentido de recoger recientes conceptualizaciones e investigaciones en el campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática, y los trabajos sobre cognición, entre otros campos disciplinares específicos que se ocupan del lenguaje. En este sentido, la concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación <sup>22</sup>. hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje <sup>23</sup>. Por otra parte, esta orientación del lenguaje hacia la significación es el marco de trabajo de evaluación en lenguaje del Servicio Nacional de Pruebas ICFES en la actualidad.

En este sentido, estamos planteando ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, e incluso más allá de la competencia comunicativa. Recordemos que la competencia lingüística, en la gramática generativa de Chomsky (1957- 1965), está referida a un hablante-oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea; y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no <sup>24</sup>.

La interpretación pedagógica que se hizo de estas ideas derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando como centro la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaba gran parte de las acciones de la escuela. Los currículos en el campo de lenguaje estaban marcados por un gramaticalismo y memorización de las normativas lingüísticas. No estamos queriendo decir con esto que estos aspectos carezcan de importancia para el trabajo escolar, lo que está en cuestión es si sobre ellos debe recaer el acento.

Frente a la idea de competencia lingüística aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1972), referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados. De este modo, Hymes introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos: "El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa..."<sup>25</sup>. Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo.

La pedagogía del lenguaje se orientó, desde estos planteamientos, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. Sin embargo, en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas. Insistimos que no estamos abogando por una postura en la que el aspecto técnico, e incluso el instrumental, pierdan importancia; al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación; el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación.

Pensamos que las ideas centrales del enfoque semántico comunicativo siguen teniendo actualidad: el trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diverso tipo de textos y discursos, la atención a los aspectos pragmáticos y socio-culturales implicados en la comunicación, son ideas incuestionables. Sin embargo, la propuesta de centrar la atención en el proceso de significación, además de la comunicación, le imprime un carácter que pensamos enriquece mucho el trabajo pedagógico.

---

22. Consideramos pertinente hablar de significación como una ampliación de la noción de enfoque semántico-comunicativo ya que el eje está puesto en el proceso de significación desarrollado por los sujetos, más que sobre el significado desde el punto de vista de la teoría semántica o lingüística.

23. La idea de orientar el trabajo sobre el lenguaje hacia la significación la planteó el profesor Luis Ángel Baena desde la década de los años ochenta.

24. En el artículo "Acerca de la competencia comunicativa" de Dell Hymes se señala el cuestionamiento a la competencia lingüística y se propone la noción de competencia comunicativa como alternativa.

25. Tomado de: "Acerca de la competencia comunicativa" de Dell Hymes (1972), publicado en la revista Forma y Función No. 9, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá, 1996.

---

### 3. Concepción de lenguaje

#### 3.2 Hacia la significación

Consideramos pertinente hablar de significación como una orientación relevante, y como una ampliación de la noción de enfoque semántico-comunicativo, ya que en los procesos de constitución de los sujetos resulta central la construcción de la significación y no sólo de la comunicación. Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto –claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales–; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central. Esta idea va un poco más allá de comprender el lenguaje únicamente como comunicación, es decir, como mensajes que se configuran a través de un código y que circulan a través de un canal entre un receptor y

un emisor. Podríamos decir, siguiendo al profesor Baena, que la función central del lenguaje es la significación, además de la comunicación.

Hablamos de la significación en sentido amplio entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados <sup>26</sup>; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. O en términos del profesor Baena, podríamos decir que esta dimensión tiene que ver con el proceso de transformación de la experiencia humana en significación <sup>27</sup>. Es claro que abordar esta dimensión supone tener presente la complejidad que acarrearán estos procesos que difícilmente se pueden desligar, pero que para su análisis, como es el caso de estas reflexiones, resultará necesario.

Desde la perspectiva semiótica, en términos de Umberto Eco<sup>28</sup>, esta orientación puede entenderse como una semiótica general: "la semiótica estudia tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juegos de cartas, señales de tráfico, códigos iconológicos y demás) como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar; es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos..." <sup>29</sup>. En nuestra perspectiva pedagógica privilegamos la función de significación a través de diversos códigos, además de la función de comunicación. Es claro que así se está entendiendo el lenguaje en términos de significación y comunicación, lo que implica una perspectiva socio-cultural y no solamente lingüística.

El énfasis del trabajo pedagógico en el campo del lenguaje puesto sobre la construcción de la significación resulta importante ya que permite fijar los límites que tendría un énfasis en el componente lingüístico. Podríamos afirmar que en esta perspectiva el trabajo sobre la competencia lingüística queda supeditado a la significación, o como lo plantea el profesor Bustamante, a la competencia significativa <sup>30</sup>. **En esta perspectiva, la lengua más que tomarla sólo como un sistema de signos y reglas, la entenderemos como un patrimonio cultural:** "Por patrimonio cultural me refero no sólo a una lengua determinada en tanto conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la enciclopedia que las actuaciones de esa lengua han creado, a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos, incluyendo el texto que el lector está leyendo..." <sup>31</sup>.

Por otra parte, esta idea de la significación como dimensión importante del trabajo pedagógico sobre el lenguaje, y como prioridad del desarrollo cultural de los sujetos, está muy cerca de la concepción vygotskyana al respecto, en el sentido de comprender el desarrollo del sujeto en términos de desarrollo de la función simbólica, diálogo con la cultura, contacto entre la mente del sujeto y la cultura; en ese diálogo, en ese proceso de significación del mundo, se constituye el sujeto <sup>32</sup>.

---

<sup>26</sup> En este punto podemos tomar como referencia las tres funciones que Karl Bühler le asigna al lenguaje: una función cognitiva de exposición de un estado de cosas, una función expresiva referida a las vivencias subjetivas del hablante, y una función apelativa referida a exigencias dirigidas a los destinatarios.

<sup>27</sup> Ver el artículo "El lenguaje y la significación", en: revista Lenguaje No. 17. Cali, diciembre de 1989.

<sup>28</sup> Ver por ejemplo Umberto Eco, Los límites de la interpretación, Barcelona, Lumen, 1992. O Interpretación y sobreinterpretación, Cambridge, University Press, 1992.

<sup>29</sup> (Umberto Eco, Los límites de la interpretación, Barcelona, Lumen, 1992, pág. 287.

<sup>30</sup> Ver el texto del profesor Guillermo Bustamante De la competencia comunicativa a la competencia significativa como objeto de evaluación masiva en el área de lenguaje, publicado en las memorias del primer coloquio sobre evaluación en lengua materna, Universidad Distrital, Bogotá, 1996

<sup>31</sup> Umberto Eco, Interpretación y sobreinterpretación, Cambridge, 1995, págs. 72-73.

<sup>32</sup> Esta idea de desarrollo cultural y desarrollo de la función simbólica es tema recurrente en la obra de Vygotsky. Recomendamos especialmente el trabajo La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Obras Escogidas, tomo III, Madrid, Visor, 1996.



### 3. Concepción de lenguaje

#### 3.3 Leer, escribir, hablar, escuchar...

Volviendo al asunto de las habilidades comunicativas, y a manera de ejemplo, veamos cómo es posible concebir desde una orientación hacia la significación, procesos como leer, escribir, hablar y escuchar.

En la tradición lingüística y en algunas teorías psicológicas, se considera el acto de "leer" como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión. En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. En este punto la teoría pragmática cobra su valor: el tomar los actos de significación y los actos de habla como unidades de análisis y no sólo la oración, el enunciado o el texto a nivel interno, resultan ideas centrales: "Deberíamos concebir dos enfoques pragmáticos diferentes: una pragmática de la significación (cómo representar en un sistema semántico fenómenos pragmáticos) y una pragmática de la comunicación (cómo analizar los fenómenos pragmáticos que se producen en un proceso comunicativo). Fenómenos como la coreferencia textual, el topic, la coherencia textual, la referencia a un conjunto de conocimientos postulados ideolectalmente por un texto como referido a un mundo narrativo, la implicación conversacional y muchos otros, atañen a un proceso de comunicación efectivo y ningún sistema de significación puede preverlos"<sup>33</sup>. Es claro que desde esta perspectiva, "leer" resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente. En una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como un instrumento, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la cultura. Más adelante se presenta una conceptualización más a fondo sobre el proceso lector.

En esta orientación, respecto a la concepción sobre "escribir", ocurre algo similar. No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. En este punto aparecen trabajos como el del profesor Fabio Jurado "La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia"<sup>34</sup>; el título de este trabajo da cuenta de la orientación desde la cual se está comprendiendo, desde la perspectiva significativa y semiótica, el acto de escribir. Pero es claro que el hecho de comprender el acto de escribir como producción de la significación y del sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido. Más adelante se profundiza un poco sobre algunas categorías para la comprensión del proceso de escritura.

Respecto a los actos de "escuchar" y "hablar", es necesario comprenderlos de manera similar. Es decir, en función de la significación y la producción del sentido. Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un éxico determinado, etcétera. En fin, estos ejemplos buscan introducir la reflexión sobre la complejidad de las cuatro habilidades vistas en un enfoque que privilegia la construcción de la significación y el sentido.

En síntesis, es necesario reconceptualizar permanentemente lo que estamos entendiendo por leer, escribir, hablar, escuchar, y asignarles una función social y pedagógica clara dentro de los procesos pedagógicos de la institución, y respecto al desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales.

Veamos ahora algunas competencias asociadas con las cuatro habilidades y, en general, con los procesos de significación y comunicación.

---

33. Umberto Eco, *Los límites de la interpretación*, pág. 293.

34. Este trabajo está publicado en el libro *Los procesos de la escritura*, compilación de trabajos realizada por los profesores Jurado y Bustamante. Recomendamos leer el libro del profesor Jurado *Investigación, escritura y educación*, en particular el capítulo 3.

---

### 3. Concepción de lenguaje

#### 3.4 Desarrollo de competencias

Luego de reflexionar un poco sobre el sentido de las cuatro habilidades, ocupémonos del papel de las competencias dentro de un enfoque orientado hacia la significación. Como se anotó en el apartado 2.4, la formulación y el desglose de las competencias asociadas a los procesos de significación tienen sentido, en el campo de la educación formal, si se evidencian en una serie de actuaciones o desempeños discursivos o comunicativos particulares; por otra parte, esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades. **Las competencias se definen, como ya se dijo en este documento, en términos de "las capacidades con que un sujeto cuenta para"**. Por tanto, estas competencias constituyen fundamentalmente unos referentes u horizontes que permiten visualizar y anticipar énfasis en las propuestas curriculares sea alrededor de proyectos pedagógicos o de trabajos a nivel de talleres dentro del área de lenguaje. Es importante anotar aquí que la orientación hacia la significación y la comunicación deberá estar presente en cualquier propuesta de desarrollo curricular; digamos que es su horizonte de trabajo.

Con lo anterior queremos poner en relieve el hecho de que estamos pensando en propuestas curriculares que se organizan en función de la interestructuración de los sujetos, la construcción colectiva e interactiva de los saberes y el desarrollo de competencias. Veamos algunas competencias asociadas con el campo del lenguaje, o las competencias que harían parte de una gran competencia significativa <sup>35</sup>:

- Una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o ideolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
- Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia <sup>36</sup>, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos <sup>37</sup>, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.
- Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.
- Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un

## Ministerio de Educación Nacional

saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.

• Una competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

Hemos planteado algunas ideas acerca del enfoque, unas reflexiones sobre el sentido de las cuatro habilidades comunicativas y un desglose de competencias asociadas a la significación y la comunicación. La razón de ser de estas ideas es brindar elementos para la comprensión de los procesos del lenguaje y sus implicaciones en la pedagogía; pero es claro que estos procesos se dan en los actos reales de comunicación, de manera compleja, e incluso simultánea. Por tanto, resulta necesario aclarar que de lo que se trata, en el trabajo pedagógico, es de saber en qué momento se pone el énfasis en ciertas competencias o procesos; por ejemplo, en el trabajo sobre comprensión de textos se podrá poner el énfasis en algunas de estas competencias, y en procesos como la argumentación oral, en otras. No se trata de tomar las competencias o las habilidades como el formato a seguir para la planificación curricular. Es decir, pensamos que el docente que comprende la complejidad de los procesos de comunicación y significación estará en condiciones de asignarle sentido a las acciones pedagógicas cotidianas.

Por otra parte, estas competencias y habilidades se fortalecen intencionalmente a través de las diferentes prácticas pedagógicas del aula de clases. Por ejemplo, la manera como se argumenta, la forma como se exponen las ideas, los modos como se discute o se describe, la función que se asigna a la escritura, a la toma de apuntes, la función de la lectura, entre muchos otros, son espacios en los que se ponen en juego estas competencias y habilidades. Comprender el sentido de las competencias permite al docente tomar una posición clara frente a la pedagogía del lenguaje, independientemente del modelo de organización curricular que se defina dentro del Proyecto Educativo Institucional.

Veamos ahora los ejes desde los cuales se definieron los indicadores de logros curriculares y que son un referente para pensar el trabajo pedagógico en el campo del lenguaje.

---

35. Para plantear este desglose de competencias: gramatical, textual, semántica, enciclopédica, pragmática y sociocultural, nos hemos basado en los trabajos de Canale y Swain (1983) y Bachman 1990, quienes han avanzado en este campo; la idea de competencia enciclopédica la hemos tomado de Umberto Eco.

36. Algunas consideraciones importantes sobre la competencia pragmática se pueden encontrar en la obra de María Victoria Escandell Vidal, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Antropos, 1993.

37. Para ampliar la noción de códigos socio-lingüísticos ver la obra de Basil Bernstein, *La construcción social del discurso pedagógico*.

---

## 4. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares

Con base en las ideas expuestas hasta este punto, y teniendo como campo del trabajo curricular el énfasis en las competencias y los actos comunicativos, se definieron cinco nodos o ejes que hacen posible pensar componentes del currículo e indicadores de logros de manera analítica, teniendo como horizonte global una orientación hacia la construcción de la significación y la comunicación.

Somos conscientes de la enorme dificultad y riesgo de separar el trabajo curricular en componentes, pero para la finalidad del presente trabajo consideramos que es pertinente esta división que, repetimos, tiene un carácter metodológico en el sentido de definir énfasis. Vale la pena insistir en el hecho de que son los docentes particulares quienes deciden sobre la selección curricular y estos ejes le sirven como referentes para dicha selección.

Por otra parte, los indicadores de logros curriculares seleccionados para cada uno de los ejes en la resolución 2343 son referentes para fortalecer tanto las competencias, como los procesos y las habilidades en el campo del lenguaje. Es posible que cada eje ponga el acento en ciertas competencias o procesos, pero dado que el trabajo pedagógico es



complejo e integral, resulta muy difícil, y tal vez inoperante, separar sistemáticamente estos elementos en el desarrollo de las acciones pedagógicas cotidianas. En este sentido, es necesario anotar que los docentes, al realizar la selección de los “qué” del currículo deben tener presente la complejidad y la integralidad y buscar abordar de esta manera el desarrollo del currículo.

Los ejes desde los cuales se pensaron los indicadores de logros, y que a su vez sirven como referente del trabajo curricular son: Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación; un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos; un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento.

---

## 4. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares

### 4.1 Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

Este eje está referido al trabajo pedagógico correspondiente a la construcción de las diferentes formas a través de las cuales se construye la significación y se da la comunicación. Cuando hablamos de **sistemas de significación** nos referimos al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso... en general: lenguaje verbal (oralidad, escritura...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...), señales.... Estos sistemas de significación son construidos por los sujetos en procesos de interacción social. La adquisición de diferentes sistemas de significación es prioridad de la escuela, aunque es claro que dada su importancia social y cognitiva, el énfasis del trabajo recaiga sobre el lenguaje verbal.

En Colombia, el desarrollo del sistema de significación principal es la lengua castellana (lengua materna) aunque para las comunidades de sordos será la lengua de señas colombiana y para las comunidades indígenas serán el inga, el kamsá, el papioco, etcétera. El trabajo pedagógico respecto a estos sistemas de significación supone una pedagogía con características específicas.

Respecto a los sistemas de significación, es posible pensar en cuatro niveles de trabajo pedagógico sobre los mismos:

---

### 4.1 Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

#### 4.1.1 Un nivel de construcción o adquisición del sistema de significación:

lectura, escritura, oralidad, imagen. En este punto, es importante la claridad sobre las formas de acercamiento de los niños a la lengua escrita en los primeros años de escolaridad. Los trabajos de Emilia Ferreiro, Liliana Tolchinski, Ana Teberosky, Gloria Rincón y Olga Villegas son un referente obligado. Según estas investigaciones, el manejo del código alfabético convencional es un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación en el niño. Por tanto, los enfoques que toman como punto de partida el fonema, la sílaba y la palabra, poniendo el énfasis en la relación sonido/grafía, no son pertinentes como iniciación a la escritura. En este sentido, resulta necesario generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural.

Antes de ingresar a la escolaridad los niños han construido hipótesis sobre la lengua y la significación; el dibujo, por ejemplo, resulta ser una forma de simbolización bastante compleja al igual que el juego; y las formas no convencionales de escritura que usa el niño son significativas y obedecen a procesos de evolución de la lengua. Por tanto, la escuela debe ocuparse de reconocer esas hipótesis y procesos en los que el niño se encuentra y proponer ambientes de comunicación y significación en los que sus desarrollos respecto a la lengua tienen su lugar, para de este modo jalonar su desarrollo<sup>38</sup>. No quiere decir esto, claro está, que el respeto de la marcha natural del proceso de construcción de la lengua escrita, significa que el manejo del código alfabético debe ser tardío. Reconocer y comprender el proceso natural de construcción de la lengua escrita permite al docente jalonar y exigir avances importantes, de manera que es

## Ministerio de Educación Nacional

esperable que un niño se apropie rápidamente del código escrito, como posibilidad de significación y construcción del sentido, y no sólo como decodificación fonética.

Un elemento central respecto a este eje lo constituye el conocimiento de la historia de los sistemas de significación. Por ejemplo, conocer la historia de la escritura y de las prácticas de lectura permite encontrar el sentido cultural y social a las prácticas de comunicación.



Al igual que con el código escrito, la escuela debe ocuparse de construir otros sistemas de significación como por ejemplo el cine, el cómic, la pintura, la música....

Este eje permite determinar en qué momentos se pone el énfasis en la construcción/apropiación de los sistemas de significación, y en qué momentos se pone el énfasis, por ejemplo, en el control sobre el uso de estos sistemas, ya que son procesos diferentes.

---

38. En la bibliografía reseñada al final, se encuentran algunos de los trabajos sobre el lenguaje en los primeros años.

---

### 4.1 Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

#### 4.1.2 Un nivel de uso

de estos sistemas en contextos comunicativos. Este proceso está asociado con las prácticas de lectura, escritura, oralidad, el lenguaje de la imagen...; y las funciones que se les asigna a estas prácticas como espacios de significación. Para el caso del lenguaje verbal, por ejemplo, este nivel de uso supone el desarrollo de unas competencias sintáctica, semántica, pragmática, enciclopédica presentes en los actos de comunicación y significación. También tiene que ver con la posibilidad de usar y producir diferentes tipos de textos en atención a finalidades definidas. En este sentido, la escuela debe ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico, texto poético, etcétera; y sus usos en situaciones de comunicación y significación, resultan prioridad en este eje.

Desde esta perspectiva es esperable que en los primeros grados de la escolaridad se ponga énfasis en el trabajo sobre la construcción y el uso de los sistemas de significación, más que a la explicación del funcionamiento del sistema. Es decir, el manejo de categorías lingüísticas que den cuenta de la lengua como objeto deberán ser trabajadas sobre los usos sociales y culturales del lenguaje, y no como una teorización en abstracto. La razón de ser de la teoría lingüística, en el campo pedagógico, está en función del uso social del lenguaje. Un trabajo fuerte de apropiación y uso de la lengua debe ser la prioridad en los primeros grados de escolaridad, aunque este proceso es permanente a lo largo de toda la educación básica.

---

### 4.1 Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

#### 4.1.3 Un nivel de explicación del funcionamiento de los sistemas de significación

y los fenómenos asociados al mismo. Este proceso está relacionado con la reflexión sistemática sobre el funcionamiento de los sistemas de significación. La lengua como objeto de estudio, la imagen y su funcionamiento como objeto de estudio, el cine y sus reglas de funcionamiento, por ejemplo, serían parte del trabajo en este eje.

En el caso de la lengua, la teoría gramatical, la lingüística del texto, la ortografía, la sintaxis o la pragmática encuentran su lugar como herramientas para explicar y comprender cómo funciona el lenguaje, cómo se producen los textos, qué



características poseen, qué variables están asociadas con la comunicación; son aspectos que deben ser apropiados por los estudiantes para explicar el funcionamiento del lenguaje. Desde estas perspectivas, que constituyen metalenguajes, es decir categorías que sirven para hablar del lenguaje, se pueden explicar fenómenos o procesos asociados con la significación. **Es necesario que la escuela favorezca este proceso de explicación dado que un conocimiento sobre los sistemas de significación y su funcionamiento, permite mejorar la calidad en el uso de los mismos.** Es importante anotar que la explicación de los fenómenos del lenguaje tiene sentido si se da en actos comunicativos significativos, es decir, que tengan un carácter funcional en el sentido de ser pertinentes para la comunicación, la interacción o la significación. Por ejemplo, el estudio de la oración simple en el grado cuarto de primaria tiene sentido si es necesario para la comprensión o la producción de un texto. Es claro que en este nivel estamos hablando del lenguaje como objeto de estudio.

Veamos un ejemplo. Es usual en la básica primaria pedir a los estudiantes descripciones, sea a nivel oral o escrito. En el caso de la producción escrita de un texto descriptivo (un texto en el que se describe el salón de clases), esa producción puede visualizar al docente un nivel de apropiación de la lengua como sistema de significación; a la vez, puede evidenciar una competencia en el uso, ya que producir un texto descriptivo supone el manejo de la lengua con ciertas condiciones. De este modo se estaría trabajando sobre los niveles de apropiación del sistema y uso del mismo. Pero es distinto si el estudiante está en condiciones de explicar desde algunas categorías, la forma como está organizado su texto: ¿por qué comienza por tal o tal enunciado?, ¿qué niveles de jerarquía semántica hay en el texto?, ¿por qué se segmenta en párrafos de tal o tal forma?... Al pedir al estudiante este tipo de explicación, es claro que nos encontramos en un nivel distinto al del uso. Ese es el nivel de explicación. El proceso de explicación del funcionamiento de la lengua debe centrarse fundamentalmente en las producciones de los estudiantes si se pretende desarrollar solidez en el manejo cognitivo del lenguaje.

Es claro que este nivel debe trabajarse con mayor intensidad luego que se cuente con un buen desarrollo de competencia en el uso de la lengua, de lo contrario, la explicación de la lengua como objeto tendrá un carácter mecánico y tal vez memorístico. De este modo, en los primeros grados de la básica primaria interesa más el uso del lenguaje con sentido que la utilización de categorías teóricas de la lingüística para explicar los fenómenos del lenguaje.

---

## **4.1 Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación**

### **4.1.4 Un nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación,**

es decir, un nivel metacognitivo. Hemos hablado de a) un nivel de construcción del sistema de significación que garantiza el reconocimiento, conocimiento y apropiación del sistema (por ejemplo la escritura, el comic...); b) un nivel del uso del sistema con fines comunicativos y significativos en el que está en juego diverso tipo de competencias; c) un nivel de explicación de los fenómenos del lenguaje en el que cobran sentido los saberes que se ocupan del lenguaje como objeto de estudio; finalmente hablamos de d) un nivel de control o nivel meta-cognitivo que está referido a la toma de distancia y a la regulación consciente de los sistemas de significación con finalidades comunicativas y significativas determinadas. Por ejemplo, en el caso de la producción textual, estamos hablando de procesos como la autocorrección y autoevaluación del proceso escritor. Aspectos como la anticipación de hipótesis de comprensión en el proceso de lectura o la selección de la estructura y el tipo de texto pertinente a una situación de comunicación particular, son ejemplos de control metacognitivo. Por ejemplo, el borrón, el tachón, el subrayado con colores distintos, son señales de control sobre la comprensión y la producción textuales. Este nivel de control o metacognición es complejo, pero garantiza excelentes resultados respecto al uso del lenguaje<sup>39</sup>.

Es claro que este nivel de control sobre el uso acarrea mayor complejidad, por esta razón se trabajará cuando exista un buen desarrollo de competencia para el uso del lenguaje y la explicación del mismo. Sin embargo, es necesario trabajar sobre este nivel desde los primeros grados de la escolaridad.

En síntesis, es importante anotar que cada uno de los cuatro niveles descritos sirven para pensar énfasis dependiendo de las características y desarrollos de los estudiantes, lo mismo que dependiendo del tipo de proyecto curricular que se desarrolle. Pero es claro que como en todos los procesos del lenguaje, estos niveles están siempre presentes, y comprenderlos tiene sentido sólo para poner énfasis en el trabajo curricular.

Por otra parte, es importante anotar que para el caso del lenguaje de señas o de las lenguas indígenas se deberán reconocer los procesos cognitivos que culturalmente son legítimos y es probable que en algunos casos los niveles planteados no se puedan trabajar. En el caso de la lengua de señas, por ejemplo, el nivel de explicación de la lengua se

dará desde categorías distintas, lo mismo que en el caso de las lenguas indígenas.

Veamos a continuación una síntesis de las etapas de desarrollo de la lengua escrita en los primeros años, como un referente para pensar nivel de construcción de un sistema de significación: el código escrito; y una reflexión sobre los medios de comunicación masiva como sistemas, también, de significación. Es importante anotar que otros sistemas de significación como la imagen, el cómic, en general las narrativas icónicas, deben ser objeto de trabajo de la escuela; los niveles anteriormente descritos sirven, también en estos casos, como parámetro del trabajo pedagógico

### **Niveles de desarrollo del sistema de escritura en el niño**

A continuación se presenta una síntesis de los niveles de construcción del sistema de escritura por el niño, desde los trabajos de investigación de Emilia Ferreiro. Desde esta perspectiva se han descrito cuatro niveles fundamentales en este proceso.

#### **• Nivel 1**

En este primer nivel hay una distinción entre dibujo (lenguaje icónico) y escritura (grafías) como formas de representación. Los niños concluyen que lo que diferencia al dibujo de la escritura es la forma como se organizan las líneas; pues al fin y al cabo en el dibujo también se trazan líneas (se sigue un contorno).

En la escritura, el trazo de líneas no tiene que ver con la forma de los objetos. Su organización supone dos principios de los sistemas convencionales: la arbitrariedad y la linealidad. Es decir, los niños descubren que las grafías (arbitrarias) se organizan de forma lineal y que las grafías no reproducen a los objetos, los representan. Pero construir este principio no significa apropiarse de los códigos convencionales. Hay unos primeros momentos en que el niño, bajo este principio, inventa formas gráficas, mezcla éstas con las grafías convencionales que en el espacio socio-cultural va reconociendo, va apropiando. El niño descubre que es mejor aceptar las grafías existentes que las inventadas, por exigencias sociales de comunicación; y en sus producciones incluyen cadenas de letras: letras repetidas, escritura ligada, trazos continuos. En este nivel se termina por considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos.

Se encuentra la limitación del dibujo en el sentido de ser incapaz de decir el nombre de los objetos <sup>40</sup>. Bajo este propósito, se comienzan a problematizar las características de la escritura para que signifique el nombre del objeto. Aparecen aquí dos hipótesis: cuantitativa y cualitativa. ¿Cuántas letras debe tener una escritura para que sea legible? ¿Cuántas letras debe tener un nombre para ser legible? Los niños hispano-hablantes dicen que tres: "Si hay tres letras ordenadas de modo lineal, ahí debe decir algo" hipótesis de cantidad mínima. Pero no basta con que haya tres letras, se requiere que sean distintas a nivel interno:

–hipótesis cualitativa–. Pero en este nivel, aún no se reconocen las cadenas de conjuntos de grafías como diferenciadoras de significados, ya que el niño se concentra en las formas como estas grafías se organizan a nivel interno en la cadena. De esta manera se va construyendo la noción de sistema, de regla, de sintaxis (con-orden); y no hay un control sistemático sobre la cantidad y la cualidad.

#### **• Nivel 2**

En este nivel aparece un control sobre la cantidad y la cualidad; en este sentido, se buscan diferencias entre escrituras que justifiquen interpretaciones diferentes. Es decir, ya no basta con que internamente las grafías sean distintas, se requiere que un conjunto de grafías sea distinto de otro conjunto para significar cosas distintas. En el primer nivel, conjuntos de organizaciones iguales pueden significar diferente en momentos distintos; el niño puede asignar significados iguales sin variar el tipo de grafías ni su organización. En fin, los niños se enfrentan al problema de ¿cómo crear diferencias gráficas para significar cosas distintas? En este sentido, exploran tanto el principio cuantitativo como el cualitativo de manera separada o simultánea. Por ejemplo, ponen a prueba hipótesis como: a objetos de mayor tamaño o edad, mayor número de grafías. Por ejemplo, para nombrar la hormiga se requieren pocas letras, para nombrar el elefante se requieren muchas; para nombrar al abuelo se requieren muchas letras, para nombrar al niño se requieren pocas. También ponen a prueba hipótesis como la cantidad máxima: para que una palabra signifique algo no debe tener menos de tres grafías ni más de siete.

En este momento se está trabajando sobre el significado de la palabra o la frase en su globalidad. La relación es cadena de grafías/significado: diferencias en la organización, características de las cadenas (palabras frase). No hay fonetización aún. Es decir, no hay relación sonido/grafía. Significado y significante constituyen una sola unidad.

En este nivel, el niño explora posibilidades cualitativas: varía el repertorio, varía la posición. En este punto aparecen diferentes posibilidades: si el niño cuenta con un menú reducido, se pueden mantener unas grafías fijas (la primera, la



## Ministerio de Educación Nacional

última) y variar otras. Si el niño cuenta con un menú amplio de letras, a palabras diferentes, letras diferentes. Con un menú amplio, organizaciones diferentes corresponden (deben corresponder) a significados diferentes. Si el niño cuenta con un menú reducido, busca obtener significados diferentes variando la posición de las grafías; ésta es la solución más compleja que se encuentra en este nivel; lo mismo que la combinatoria de variaciones cualitativas y cuantitativas de manera simultánea.

En estas soluciones muy elaboradas ya se evidencia un principio sintáctico claro, se ha construido un complejo sistema de variaciones que permite establecer interrelaciones (relaciones entre conjuntos o cadenas de grafías). También se puede hablar de reorganización cognitiva, ya que las formas de operar del pensamiento van apareciendo simultáneamente con este trabajo.

Hasta este punto se ha avanzado hacia la construcción de principios que regulan el sistema, y las relaciones y complejidades entre estos principios; pero aún no se ha llegado a la fonetización; es decir, a la relación (alfabética) entre el sonido de una palabra y su escritura.

### • Nivel 3

En este nivel aparece de manera explícita la relación entre sonido y grafía. Es decir, se llega a la fonetización de la representación escrita. Digamos que hasta este punto se ha trabajado la necesidad de simbolizar, a través de representaciones gráficas (letras), un significado, una realidad. Ahora es necesario trabajar la relación entre esa representación gráfica y el componente fonético. Aparecen tres hipótesis en niños hispanohablantes: silábica, silábico-alfabética y alfabética.

Ya hay un trabajo sobre la cantidad y la calidad a un nivel más complejo. Por ejemplo con el nombre propio. ¿Por qué esas letras y no otras? ¿Por qué tantas y no tantas? Aparece la necesidad de crear un mayor control sobre la cantidad y la calidad, que satisfaga sus preguntas: letras similares para segmentos sonoros similares. Aparece el problema de la fonetización así no se resuelva en términos silábicos convencionales.

Los niños acceden a la hipótesis silábica de forma distinta. Algunos controlan la producción de manera cuantitativa, escriben tantas letras como sílabas. Otros reconocen algunas letras como asociadas a sílabas particulares. Los niños eligen una letra para un fragmento sonoro de la palabra, y generalmente esa letra es una vocal, debido a la presencia regular de éstas en la lengua española. Los niños hispanos prefieren las vocales. En muchos casos se tiende a utilizar la letra inicial del nombre con un valor silábico. M de Martha como ma... En fin, el niño busca letras similares para representar fragmentos sonoros similares, aunque la letra seleccionada no corresponda fonéticamente. Lo que interesa es que el niño ya asocia la pauta sonora con la selección de las grafías; esa relación sonido/grafía es lo que marca la hipótesis silábica. Otro aspecto cognitivo relevante en este punto es que se problematiza la relación entre el todo y las partes.

En otro momento del proceso aparece la hipótesis silábico alfabética: unas letras ocupan el lugar de sílabas (conjuntos de sonidos), y otras ocupan el lugar de fonemas (sonidos aislados).

Finalmente se llega a la hipótesis alfabética: a cada sonido corresponde una grafía. Aquí lo importante es el principio que se ha construido, que es un principio de control cognitivo de la calidad y la cantidad, esto interesa más que la forma de la escritura. Aparecen problemas como la representación poligráfica de fonemas (/s/=ci = si), los espacios en blanco, los signos de puntuación, las mayúsculas. Se ha construido un principio elemental: a similitud sonora, grafías similares; a diferencias fonéticas, letras diferentes. Ese es el principio fundamental de las escrituras alfabéticas.

De aquí en adelante el reto es avanzar en la construcción de los demás principios complejos del sistema de escritura: la sintaxis, la segmentación semántica de unidades, las reglas ortográficas. Podríamos decir que, por esta razón, a nivel didáctico, este enfoque es más complejo que uno que comience el proceso de acercamiento a la lengua escrita desde la fonetización: letras... sílabas... combinaciones... palabras... El asunto es comprender que en la marcha natural de construcción de la lengua escrita por el niño, la fonetización es punto de llegada y no de partida. Y que ésta ha sido la historia cultural filogenética de la escritura.

Y, ¿qué papel juega el desarrollo motriz fino (agilidad de la mano para desarrollar los trazos, seguir contornos...) en el proceso de construcción del sistema de escritura? Vygotsky dice: una cosa es la mano y otra es el cerebro; el desarrollo de la simbolización no se deriva del desarrollo motriz. El trabajo central de la escuela es sobre la simbolización, aunque el desarrollo motriz cumple su función. Cuando el niño requiera usar el lápiz debe saber hacerlo. Se trata de un saber técnico, de un saber hacer, pero su relación con la simbolización no es directa.

### • A manera de conclusión



El sentido de estos trabajos es brindar elementos para comprender la complejidad del proceso de construcción de la lengua escrita en el niño. De ninguna manera esto se puede asociar a un método o unos pasos a seguir. Es decir, no se trata de hacer "la clase" sobre la hipótesis silábica, o algo así. La teoría sirve para comprender el proceso y tomar una posición en cada momento del trabajo pedagógico, saber introducir un elemento que desestabilice, saber jalonar un proceso, saber respetar una demora en algún punto... En fin, de lo que se trata con estos avances investigativos es de cambiar la mirada frente al trabajo pedagógico en el campo del lenguaje, de cuestionar ciertas prácticas habituales en la escuela; pero es claro en este punto que el dominio del código escrito es responsabilidad de la escuela. Podría pensarse desde esta perspectiva, que comprender la complejidad del proceso permite generar ambientes de comunicación y significación en los que la escritura resulte importante. Es decir, que el problema de la lengua escrita, más que un problema de métodos es un problema de claridad teórica. Si no se cuenta con una teoría muchas cosas no se ven, y otras evidentes, que parecen importantes, puede que sean irrelevantes.

### Los medios de comunicación masiva

El despliegue de los medios de comunicación social ha creado un ámbito socio-cultural novedoso que plantea nuevos e interesantes retos a la acción educativa. Estas incidencias tienen repercusiones en aspectos como el manejo de los lenguajes, la asunción de los valores, los modelos de comportamiento, etcétera. Ello, naturalmente, ha generado debates que han llegado a plantear posiciones extremas sobre los efectos de los medios, especialmente en los niños.

Desde nuestra perspectiva, opinamos que estos efectos dependen del modo como los niños acceden a los medios y cómo los usen. Por tanto, el uso de los medios en la escuela tiene motivaciones sociales y pedagógicas. Desde el punto de vista social, es indudable que los medios son los portadores más claros de los elementos configuradores de la sociedad contemporánea, y por esto a la escuela le corresponde jugar un papel muy importante en lo que respecta a la preparación de los alumnos para la utilización crítica y reflexiva de dichos medios. Ello sólo es posible mediante su estudio profundo y sistemático, como bien lo plantea Cervera: "tan ingenuo sería prescindir de la escuela tradicional confiando sólo en esta nueva escuela paralela, como pretender educar sin contar con los medios de comunicación social"<sup>41</sup>.

La inserción de los medios de comunicación en el aula tiene importantes repercusiones en el terreno pedagógico, pues le permite al alumno captar el hecho global de la comunicación; además, ejercen una importante función informativa y pueden tener grandes efectos formativos. Por esto, tanto alumnos como maestros necesitan conocer los códigos en que se vierten y articulan los mensajes emitidos y tener conciencia de las posibles formas de trabajo pedagógico sobre los mismos.

Como componentes curriculares correspondientes a este eje podemos nombrar la apropiación de diferentes sistemas de significación: código escrito, oralidad, lenguajes de la imagen, multimedia... Otro aspecto importante derivado de este eje es la definición de énfasis en el trabajo curricular de los diferentes grados de la escolaridad; si bien los cuatro niveles de trabajo sobre los sistemas de significación son desarrollados en todos los momentos de la escolaridad, es posible poner el énfasis en la básica primaria en los niveles de apropiación y uso de los sistemas de significación, y los niveles de explicación y control pueden trabajarse con más profundidad en la básica secundaria.

---

<sup>39</sup>. Un trabajo importante en este punto es Estrategias metacognitivas, aprender a aprender y aprender a pensar, de Juan Mayor.

<sup>40</sup>. Es importante anotar que Vygotsky se distanciaría de esta posición de Ferreiro pues según este autor, los dibujos son ya representaciones, los niños no dibujan la realidad, dibujan sus representaciones de la realidad. Aquí hay una distinción central que tiene grandes implicaciones: en Ferreiro, el dibujo es reproducción del objeto, en Vygotsky el dibujo es ya simbolización, lo mismo el gesto y el juego (son diferentes formas de simbolización). Por tanto, resulta problemático, desde esta perspectiva, el asunto de las letras como objetos sustitutos.

<sup>41</sup>. J. Cervera, Otras escuelas: cine, radio, televisión, prensa, Madrid, S.M., 1977.

---

## 4. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares

### 4.2 Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos

Los diferentes usos sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos, suponen la existencia de diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos... Los sujetos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1980) deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación (no olvidemos que con el lenguaje no sólo se significa y se comunica sino que también se hace <sup>42</sup>, según exigencias funcionales y del contexto). Por estas razones, es necesario ganar claridad sobre los diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos. En este sentido, estamos entendiendo el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. **Para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos consideramos que se pueden pensar tres tipos de procesos:**

- Procesos referidos al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras <sup>43</sup>; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto. Por ejemplo, en el texto descriptivo no están presentes, generalmente, las marcas temporales; priman las marcas espaciales. En el texto narrativo priman, generalmente, las marcas temporales (hechos organizados en el eje "tiempo"). En el texto argumentativo prima cierto tipo de conectores causales. Es claro que en el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, básicamente, las competencias gramatical, semántica y textual, descritas en el capítulo anterior.
- Procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria.
- Procesos referidos al nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos... "la comprensión textual se basa en la comprensión contextual... los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto..." <sup>44</sup>. Es evidente que en el trabajo sobre este nivel se pone en juego, especialmente, la competencia pragmática.

**Tabla1**

**Niveles de análisis y producción de textos**

Nivel	Componente	Se ocupa de	Que se entiende como
Intratextual	Semántico	Microestructuras	Estructura de las oraciones  y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número...  Coherencia lineal y cohesión entendida como la relación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.
		Macroestructuras	Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un

			eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas.
	Sintáctico	Superestructuras	La forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto. <i>El cuento</i> : apertura, conflicto, cierre. <i>Noticia</i> : qué, cómo, cuándo, dónde. <i>Textos expositivos</i> : <i>comparativos</i> (paralelos, contrastes, analogías); <i>descriptivos</i> : (características, jerarquización semántica de los enunciados). <i>Textos argumentativos</i> : <i>ensayo</i> (tesis, argumentos, ejemplos). <i>Texto científico</i> (problema o fenómeno, hipótesis, explicación).
		Léxico	Campos semánticos. Universos coherentes de significados. Tecnolectos. Léxicos particulares. Coherencia semántica. Usos particulares de términos (regionales, técnicos...)
Intertextual	Relacional	Relaciones con otros textos	Contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otro. Citas literales. Fuentes. Formas, estructuras, estilos tomados de otros autores, o de otras épocas. Referencias a otras épocas, otras culturas,,
Extratextual	Pragmático	Contexto	El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla. Intención del texto. Los componentes ideológico y político presentes en un texto. Usos sociales de los textos en contextos de comunicación, el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular o un registro lingüístico: Coherencia pragmática.

Estas categorías básicas para el análisis y producción de textos están fundamentadas en la pragmática y la lingüística textual <sup>45</sup>, y permiten definir énfasis en el trabajo curricular. Por ejemplo, en los procesos de comprensión del texto periodístico, además del trabajo sobre la estructura interna de la información (microestructuras, macroestructuras, coherencia, cohesión...), es posible enfatizar en el componente pragmático: el elemento ideológico y político de la noticia,



## Ministerio de Educación Nacional

la intención de la misma, el tipo de registro lingüístico que se usa, etcétera, son aspectos centrales para la comprensión. Otro énfasis se puede poner en el trabajo sobre el texto literario; por ejemplo, identificar otras voces de la literatura o temas presentes en otras obras, lo mismo que el reconocimiento del contexto en el que fue producido el texto, pueden ser objeto de trabajo de interpretación.

Es importante tener en cuenta que es necesario, bajo esta perspectiva, trabajar sobre unidades completas de significación, textos completos y no fragmentos, ya que de lo contrario no será posible dar cuenta de la complejidad del texto. También es importante tener presente que estas categorías de análisis siempre deben ser trabajadas en función de la significación y la comunicación. Es decir, el trabajo sobre las superestructuras textuales, por ejemplo, es pertinente como recurso para la comprensión del sentido de un texto en particular, o de un acto de comunicación específico; es posible trabajar cada componente del texto, de manera analítica, siempre y cuando el trabajo esté inscrito en un acto comunicativo real.

Los estudios comparativos de diferentes tipos de textos son una excelente estrategia para identificar las características particulares de los diferentes textos; por ejemplo en cuanto al reconocimiento de superestructuras, contextos, estrategias de coherencia y cohesión, etcétera. Producir diferentes tipos de textos con base en una situación inicial resulta ser otra posibilidad de trabajar la diversidad textual: pasar del cuento al cómic, de éste al guión teatral, de éste a la noticia..., permite notar distintas superestructuras, distintas formas de organización interna del discurso, a la vez que implica la puesta en juego de competencias y procesos de pensamiento diferentes; al fin y al cabo, producir con el lenguaje es resultado de complejos procesos cognitivos.

Estos ejemplos muestran la aplicabilidad y los énfasis posibles en el trabajo sobre comprensión y producción de textos. Los diferentes énfasis, al igual que en los demás ejes, dependerán de las características de cada proyecto curricular y de los grupos particulares de estudiantes, pero las competencias y procesos implicados son los mismos para los diferentes niveles de escolaridad, en lo que difieren es en sus niveles de complejidad. Por ejemplo, la tarjeta de cumpleaños en el grado segundo de primaria, es una posibilidad de trabajar la superestructura textual, entendida como un principio de organización del texto. Claro está que el niño no tiene por qué saber la terminología correspondiente a estos procesos; en este nivel puede no exigirse la explicación del fenómeno, sólo su producción.

Veamos unos ejemplos de análisis de la producción textual y la comprensión lectora en niños de tercero y cuarto grados de la educación básica. Hemos decidido introducir este ejemplo a profundidad para evidenciar la aplicabilidad de las categorías planteadas que, como hemos dicho, son válidas para toda la educación básica, y porque desde este ejemplo se puede avanzar en la definición de niveles de complejidad para el análisis de la producción escrita en otros niveles de escolaridad.

Para el análisis que se presenta se tomaron algunas de las categorías de la Tabla 1 y se definieron unas condiciones<sup>46</sup> como referentes para el análisis de las producciones. Los textos que se presentan fueron producidos por niños de estos grados en respuesta a la petición de explicar el juego de la golosa a un niño que no sabe jugarlo. Presentamos este trabajo para visualizar la aplicabilidad de las categorías planteadas y no quedar en el nivel puramente teórico.

---

42. J.L. Austin, *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1990.

43. Estas categorías corresponden a la lingüística del texto. Ver Van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI editores, 1989.

44. Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*, Madrid, Taurus, 1980, pág. 184.

45. Una obra obligada en este punto es *Estructuras y funciones del discurso* de Teun Van Dijk, op. cit.

46. Estos análisis corresponden al trabajo realizado en 1997 sobre evaluación de impacto del plan de universalización, por parte del MEN. Este trabajo ha sido realizado por Mauricio Pérez Abril, Guillermo Bustamante y Fabio Jurado.

---

---

## 4.2 Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos

### 4.2.2 Conceptualización del proceso lector

Este texto está motivado por dos de las últimas investigaciones realizadas en Colombia, sobre la evaluación de la calidad de la educación básica. La primera es la realizada por el **Sistema Nacional de Evaluación (1993)**, la cual tuvo como propósito evaluar la calidad de los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas en niños de 3º y 5º de educación básica primaria; la segunda fue la investigación en el Corpes del Occidente, coordinada por la Universidad de Antioquia, para evaluar la calidad de la educación básica en esta región.

Ambas muestran, entre otros aspectos, las serias dificultades de los niños y los jóvenes en lectura y escritura; además una cierta aversión frente a la cualificación de las habilidades comunicativas, posiblemente porque no comprenden lo

## Ministerio de Educación Nacional

que leen y por las sensibles limitaciones para expresar por escrito sus pensamientos y sentimientos. Ante una hoja en blanco, los niños se bloquean y cuando se atreven a escribir, sus textos presentan diferentes fallas que van, desde la incapacidad de mantener una lógica en el discurso, hasta limitaciones serias con la ortografía y la sintaxis.

Estas carencias y dificultades tienen graves implicaciones, pues es imposible pensar y ejecutar una educación de calidad al margen de unas competencias que faciliten una mejor comprensión de la vida, la ciencia y la cultura, pues la lectura nos permite enriquecer nuestros esquemas conceptuales, nuestra forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes.

- **Concepto de la lectura.** Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo matriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.

La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de "ser vivo", de "suelo" de "medios de transporte" etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que "comparan" cosas, objetos; textos que "clasifican" o "enumeran" cosas, etc.). En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (Lerner, 1984).

Cada uno de estos factores aporta en el proceso de construcción de los significados, los cuales, como afirma Lerner, son relativos, es decir, cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional, etcétera. Pero esta relatividad no significa que no se puedan lograr niveles cada vez mayores de objetividad sobre el texto. La relatividad de la comprensión alude a que distintos lectores comprenden de forma diferente un mismo texto, lo cual se explica por la singularidad de los sujetos. "Concebimos la comprensión de la lectura de un texto como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto" (Montenegro y Haché, 1997:45).

Lo anterior nos permite afirmar que el lector al interactuar con el texto no copia automáticamente en su mente el significado del mismo, sino que realiza un proceso que lleva su tiempo. Normalmente éste implica leer y releer, para que de manera progresiva se vaya estructurando el significado. La lectura, por tanto, es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad: "A través de este proceso interactivo, el lector produce otro texto, recrea la lectura. En este sentido, el texto que cada lector produce es diferente, aunque esté ligado al texto leído, y el resultado del proceso de lectura será así un proceso creativo" (Mejía, 1995: 62).

El núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión. ¿Qué significa comprender un texto? Significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan.

Ésta es la primera fase del proceso lector, y si se logra que los estudiantes se apropien de ella y la terminen con rigor, contribuirá sensiblemente a mejorar la calidad de la educación, en la medida que permitirá garantizar una apropiación de las redes conceptuales presentes en los textos. Con un desarrollo adecuado de esta primera fase del proceso lector se superaría el acercamiento superficial a los textos, en el que los estudiantes se conforman con la idea general de los mismos, sin dar cuenta de los detalles que los enriquecen.

La creación es una segunda fase en el proceso lector, y depende de la comprensión porque no es posible crear en el vacío, siempre se crea a partir de algo. Crear, en esta perspectiva, significa aportarle al texto, enriquecerlo y recrearlo.

La creación se manifiesta de varias formas, la más simple es aquella en que con las mismas ideas del texto se crean nuevas formas de relacionarlas. Claro que esta separación en dos fases es, ante todo, metodológica, pues la comprensión requiere una alta dosis de creatividad para construir el significado del texto. Pero lo que se plantea en la segunda fase tiene que ver fundamentalmente con el aporte que el lector hace al texto.

La comprensión lectora está determinada por el lector, el texto y el contexto, cada uno de los cuales desarrollaremos a continuación.



### El lector

Diversos componentes facilitan u obstaculizan la comprensión del lector, entre estos se encuentran; por ejemplo, las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia verificación y autocorrección (Goodman, 1982). Dichas estrategias se emplean para construir significados y son utilizadas por los lectores de manera espontánea, y en muchas ocasiones nunca toman conciencia de su uso.

- **Muestreo:** Es la capacidad que posee el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados: "el texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles; el lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles; si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante" (Goodman, 1982: 21). El lector procesa aquellas palabras o ideas significativas para él y no todas las palabras percibidas visual o táctilmente; en síntesis, el cerebro es el que lee y no el ojo.
- **Predicción:** Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto.
- **Inferencia:** Es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto; al respecto dice Goodman (1982, 22):

La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas.

La predicción, la inferencia y el muestreo son estrategias básicas, utilizadas por todos los lectores, buenos o deficientes, para construir significados. Todo lector, conscientemente o no, muestrea, predice e infiere; la diferencia está en la calidad con que se usan estas estrategias, las cuales dependen del conocimiento previo que el lector posee de los temas que lee.

Este tipo de estrategias muestran la manera como opera la mente al intentar comprender una realidad, aquélla al margen de un entrenamiento específico, anticipa y selecciona, de una manera igualmente específica, los componentes principales para construir los significados, deduce y concluye. Aunque el lector utiliza este tipo de estrategias intuitivamente, es posible cualificarlas a través de la intervención pedagógica sobre la práctica de la lectura.

Los buenos lectores, además de estas tres estrategias básicas, utilizan de manera consciente, otras dos que les permiten el control del proceso lector; éstas son la verificación y la autocorrección. Por medio de la primera, a medida que el lector va leyendo constata si lo que predijo o infirió es correcto; luego, apoyándose en la segunda, se autocorrigió. Este proceso de verificar y autocorregir es esencialmente cognitivo; es decir, el lector lo realiza internamente, no es necesario que se manifieste de forma verbal.

Para comprender mejor la forma como el lector logra la comprensión lectora, también debe considerarse, además de los anteriores, otros factores como los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional y la competencia lingüística (Alliende, 1982).

- **Propósitos:** Se refieren a la conciencia que posee el lector de lo que busca al enfrentarse a un texto, es decir, el para qué de la lectura. Normalmente se lee con un fin, ya sea informativo o recreativo; pero, cualquiera sea el propósito, éste condiciona la comprensión.
- **Conocimiento previo:** El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo; por ejemplo, a mayor conocimiento del tema que se está leyendo, mayor comprensión del mismo o, en términos de Frank Smit (1982); a mayor información no visual menor información visual y viceversa; es decir, mientras más conocimiento previo posea el lector, menos se detiene en el texto pues la información no visual le permite comprender con más facilidad su contenido. Para Lerner (1985: 10):

...el conocimiento previo del lector es un factor determinante en el proceso de construcción del significado. Ese "conocimiento previo" está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico trabajado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva, es decir, la forma en que está organizado su

## Ministerio de Educación Nacional

conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone por su competencia lingüística en general y el conocimiento de la lengua en particular.

Una de las formas más exitosas para enriquecer el conocimiento previo es la lectura misma, con lo cual se crea un importante proceso: mientras más se lee, se tienen más referentes –históricos, culturales, científicos– para comprender nuevas lecturas.

- **Nivel del desarrollo cognitivo:** Es la capacidad del sujeto para asimilar, lo que significa aplicar los esquemas disponibles para resolver los problemas que se le presentan al sujeto y adquirir más informaciones, y acomodar, o sea modificar los esquemas cuando ellos no son suficientes para resolver los problemas, o comprender las nuevas informaciones. La competencia cognitiva es diferente al conocimiento previo. Dos lectores pueden poseer el mismo conocimiento previo frente a un tema en específico, pero cada uno puede comprenderlo de un modo diferente dada su competencia cognitiva. Por ejemplo, dos sujetos pueden tener la misma información histórica y geográfica sobre el Departamento de Antioquia, sin embargo en el momento de leer una nueva publicación relacionada con el tema en mención, ambos lectores pueden procesar la información en forma diferente, inferir, predecir y establecer asociaciones y extrapolaciones distintas, esto gracias esencialmente a su competencia cognitiva.
- **Situación emocional:** La realidad afectiva del lector en el momento de la lectura condiciona la comprensión de un texto. Los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto que lee y la realidad exterior en la que habita el texto. Un mismo texto puede movilizar en lectores diferentes, asociaciones e interpretaciones disímiles, esto dependiendo de la situación emocional en la que se encuentren los lectores al interactuar con el texto; una mujer en embarazo podrá comprender un texto sobre la gestación y el embarazo en forma diferente a un hombre que al azar se encuentra con el mismo texto y lo lee.
- **Competencias del lenguaje:** Se trata de conocimiento que el lector posee de su lengua, su léxico y su sintaxis, y el modo de utilizarla. Hablamos de la competencia gramatical, competencia textual, competencia semántica y competencia pragmática, planteadas en este texto.

Otros aspectos que determinan la comprensión del lector y en los que no nos detendremos en detalles son la situación de lectura, o sea las condiciones de tipo ambiental que rodean el acto de leer, como el lugar o la temperatura; y el patrimonio cultural del lector, es decir, sus valores y costumbres.

### El texto

El segundo factor que determina la comprensión lectora es el texto. Entre las muchas definiciones del mismo queremos detenernos en tres:

- Una construcción formal semántico-sintáctica usada en una situación concreta y que nos refiere a un estado de cosas; estructuras funcionales de organización para los constituyentes cuya importancia es socio-comunicativa. Constructo teórico abstracto que suele llamarse discurso

Por su parte Halliday, 1982, lo define como:

- Forma de conducta social cuyo objetivo es que el significado que constituye el sistema social, pueda ser intercambiado entre sus miembros; primero ha de representarse en alguna forma simbólica, susceptible de intercambios (la más utilizable es la lengua); de ésta manera, los significados se codifican (a través de) el sistema semántico que los hablantes materializan en forma de texto.

Finalmente, Martínez (1994: 34) sostiene que:

- El texto está formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales explícitos que ayudan a determinar el significado de un texto.

En síntesis, lo que determina al texto no es la extensión sino la intención comunicativa, la cual está, a su vez, determinada por la manera como las oraciones se relacionan entre sí hasta construir el hilo argumental del tema. Cuando se concibe el texto de esta manera se identifican también diferentes factores que facilitan u obstaculizan su comprensión por parte del lector, que van desde el contenido, o el vocabulario, hasta la forma como está redactado.

Algunos textos dan excesivos rodeos para comunicar un mensaje, otros son poco concisos, otros carecen de precisión y



## Ministerio de Educación Nacional

coherencia en las ideas que expresan. Los niños pueden experimentar dificultad para comprender aquellas palabras que remiten a ideas desarrolladas en el texto, como es el caso de los diferentes tipos de anáforas. En esta perspectiva Zarzosa (1992) identifica tres componentes básicos a los que todo buen lector deberá ser sensible:

- El léxico, es decir, la claridad y precisión de las palabras usadas en el texto.
- La consistencia externa, o sea el contenido de la lectura y no la simple relación grafotónica de la misma.
- La consistencia interna o temática, es decir, la habilidad para hacer una lectura integrada.

En esta misma perspectiva es importante considerar las reglas que permiten elaborar textos según Cassany (1993): la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical.

La adecuación: Considerada como la propiedad del texto que determina la variedad y el registro que hay que utilizar, aspectos que están determinados por la situación comunicativa y el destinatario; éstos son los que finalmente le exigen al escritor qué tipo de palabras utilizar.

La coherencia: Está relacionada con el orden lógico con que se presentan las ideas, es decir, se asocia con la manera como se introduce, desarrolla y concluye una idea, distinguiendo la información relevante de la irrelevante.

La cohesión: Si la coherencia nos exige presentar ordenadamente las ideas, una después de la otra para facilitar la unidad de sentido, la cohesión tiene que ver con la forma como se enlazan y conectan las ideas.

La corrección gramatical: Este componente alude al conocimiento formal de la lengua donde se incluyen los conocimientos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico.

### El contexto

El último factor que debe considerarse en la comprensión lectora es el contexto, el cual alude a las condiciones que rodean el acto de lectura. Existen tres tipos de contexto:

- **El textual:** Éste está representado por las ideas presentes antes y después de un enunciado, o sea, las relaciones intratextuales que permiten la delimitación y construcción de un significado. En otras palabras, las relaciones que establece un enunciado con aquellos que lo rodean en el mismo texto. Las palabras, como las oraciones, por sí mismas no comunican, lo hacen por las relaciones entre ellas en una situación comunicativa particular.
- **El extratextual:** Compuesto esencialmente por factores como el clima o el espacio físico donde se realiza la lectura, pues es distinto leer en un medio de transporte que en una biblioteca; también se considera aquí la posición que se utilice al leer: de pie, sentado o acostado. Si bien la lectura es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo y por tanto quien procesa los significados de un texto es la mente del lector, estos factores periféricos afectan la comprensión textual.
- **El psicológico:** Se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer el texto.

Hasta este punto hemos planteado algunas posiciones teóricas para pensar categorías referidas al trabajo sobre comprensión y producción de textos. Invitamos a los docentes a avanzar y continuar el trabajo aquí esbozado, esperando que se tome como un punto de partida, como una propuesta para la discusión.

Por otra parte, es necesario que los colectivos de docentes, al interior de los Proyectos Educativos Institucionales, definan criterios básicos para el trabajo sobre lectura y escritura en todos los espacios del trabajo escolar. ¿Qué estamos entendiendo por leer? ¿Qué estamos entendiendo por escribir?, ¿Qué exigencias a nivel de lectura y escritura se trabajarán en la institución? ¿Cómo entendemos la toma de apuntes? ¿debemos erradicar las prácticas de transcripción de información que no implican elaboración cognitiva y social del significado? ¿Qué características debe tener un informe de investigación, un ensayo? Planteamos estos interrogantes porque muchas veces no son claras las exigencias que dentro de una misma institución se hacen sobre estos aspectos.

Por otra parte, la tarea de crear las condiciones en el aula para el aprendizaje de la lectura y la escritura implica tomar decisiones en cuanto a los tipos de materiales que se deberán usar en diversos contextos significativos. Es necesario disponer en el aula de diversidad de materiales que respondan a diversas necesidades y funciones de lectura y la

elección de estos materiales debe constituir una tarea cuidadosa por parte del maestro, pues en buena parte el interés que se despierte y se mantenga por la lectura dependerá de la calidad y capacidad de movilización de los textos escritos a los que los alumnos puedan acceder.

Desarrollar criterios de selección de los materiales es, pues, una condición necesaria para garantizar los logros. Hay que tener en cuenta que en el concepto de diversidad de materiales están implicadas diversas categorías: la diversidad se puede entender desde la perspectiva de las funciones o fines de lectura, de los soportes, de los temas, y cuando se trata de literatura, de los géneros, de los estilos e incluso de épocas y orígenes geo-gráficos que garanticen acceso a la cultura universal. Para el caso de la literatura es imposible determinar estos criterios. No existen normas exactas preestablecidas que permitan calificar, sin un conocimiento previo, una obra de arte. Sin embargo, el maestro podrá refinar su capacidad de elegir en la medida en que lea y se informe por diversos medios acerca de las obras de mayor calidad para sus alumnos. Sólo podría decirse en este documento que una buena obra literaria para niños y adolescentes es aquella que no se agota en la primera lectura y que puede interesar, conmover o impactar tanto a un niño como a un lector adulto.

Es importante derivar en este eje del trabajo curricular algunos énfasis orientadores para el trabajo de aula. Por ejemplo, la diversidad de tipos de textos es una prioridad en todos los grados de la escolaridad, y los énfasis en cuanto a la comprensión lectora y la producción escrita se pueden definir con base en los niveles planteados en el eje referido a los sistemas de significación. Es decir, el acercamiento a la comprensión y la producción textuales tendrá mayores niveles de complejidad a medida que avanza el grado de escolaridad, pero la comprensión y la producción de diverso tipo de textos es permanente.

En la propuesta de indicadores de logros se avanza, según los niveles de escolaridad, de procesos de identificación de tipos de textos, hacia procesos de comprensión, interpretación, explicación, producción y control de las prácticas lectoras y escritoras. Los niveles de explicación de la lengua como objeto de estudio, haciendo uso de categorías teóricas, se enfatizan en la básica secundaria. En fin, para el caso del trabajo sobre textos sugerimos tener como referente para definir énfasis para los diferentes grados, las categorías del primer eje planteado en este documento: a) un nivel de construcción del sistema de significación que garantiza el reconocimiento, conocimiento y apropiación del sistema (por ejemplo la escritura); b) un nivel del uso del sistema con fines comunicativos y significativos en el que están en juego diversos tipos de competencias; c) un nivel de explicación de los fenómenos del lenguaje en el que cobran sentido los saberes que se ocupan del lenguaje como objeto de estudio; d) un nivel de control o nivel metacognitivo que está referido a la toma de distancia y a la regulación consciente de los sistemas de significación con finalidades comunicativas y significativas determinadas.

---

<sup>47</sup>. Este apartado ha sido desarrollado por el profesor Rubén Darío Hurtado de la Universidad de Antioquia.

## **4. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares**

### **4.3. Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura**

En la propuesta de trabajo sobre la literatura que está a la base de la propuesta de indicadores de logros, se manifiesta la relevancia de tres aspectos fundamentales en este estudio de la literatura:

- la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético;
- la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes;
- la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras.

En la base de estas tres dimensiones hallamos los paradigmas desde los cuales puede profundizarse en el estudio de la literatura:



- desde la estética
- desde la historiografía y la sociología
- desde la semiótica

Independientemente del modo de proceder en el aula, estas dimensiones teóricas están presentes, siempre que se trate de estudiar literatura, pero el énfasis en una de ellas habrá de definir tanto la concepción pedagógica del maestro como la concepción sobre el arte literario. Hay quienes abordan la literatura en el aula a partir de un “juego”, como invertir el orden de las partes de un poema que le ha “gustado” al estudiante, continuar y “completar” la historia que se narra en un cuento, cambiar los nombres y los roles de los personajes, escribir un texto ficticio según se considere lo más emocionante del texto leído, enviarle una carta al personaje que más le ha llamado la atención, o al autor, etétera. Se trata de lo que podríamos llamar recreación del texto, en aras de hacer aflorar el efecto estético; en estos casos hallamos un énfasis en la dimensión estética.

Tradicionalmente, y sobre todo en los lugares en donde hay dificultades de acceso al texto literario (pobreza de las bibliotecas, ausencia de librerías), es el manual o libro de texto lo que constituye el referente orientador del área. Con algunas excepciones estos libros están diseñados a partir de la periodización lineal de la historia de la literatura, fijando características de los movimientos, ubicando contextos histórico-sociales, poniendo en lista a autores y obras, desde donde se hacen cuestionarios que los estudiantes tienen que llenar. De cierto modo, se trata aquí de un énfasis en la historiografía y en simulaciones de una sociología de la literatura, con una particularidad, que resulta absurda: las obras literarias no son objeto de lectura exhaustiva pues, si acaso, se leen fragmentos o resúmenes.

Respecto a la dimensión semiótica, quizás sea ésta en la que menos se ha incursionado como apoyo para acercar a los estudiantes a la lectura y al análisis literario. Cuando se ha intentado orientar las clases desde allí se ha caído también en abusos terminológicos y en esquemas rígidos, reduciendo lo semiótico a la mera clasificación de unidades textuales, sin empujar el proceso hacia propuestas de interpretación. En algunos libros de texto aparecen términos como semas, sememas, actantes, funciones narrativas, sin ninguna mediación de orden conceptual y epistemológico. De otro lado, lo semiótico se ha asociado con los análisis estructuralistas, cuando la desestructuración textual es sólo un momento del análisis semiótico.

Los principios que subyacen en los Indicadores de Logro, en el área que nos ocupa, buscan promover el desarrollo de las distintas competencias necesarias para el fortalecimiento intelectual de los estudiantes y de los profesores. Para alcanzar este propósito es necesario evitar cualquier “recomendación unilateral”, o metodología o modo de evaluar. En el marco de la autonomía del maestro es el proyecto de aula lo que ha de constituir el horizonte de su quehacer; el proyecto, ojalá de carácter investigativo y no de carácter meramente programático, ha de tener una fundamentación y una propuesta. En dicha propuesta el problema no es tanto el de cómo introducir las tres dimensiones anteriormente señaladas o el de cómo dar cuenta del “canon literario”, sino el de cómo lograr el desarrollo de las competencias y para ello se requiere que el maestro produzca sus propios criterios.

Así entonces, lo más importante no son los contenidos en sí mismos, como ocurría en los antiguos programas curriculares, sino el efecto de ciertos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes y profesores, en su identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de los saberes. Esos efectos podrían alcanzarse desde la dimensión estética, si en esta dimensión se introdujera, por ejemplo, el desarrollo de la argumentación oral y escrita, y no sólo el desarrollo de la “recreatividad”; también podrían alcanzarse en la dimensión de la historiografía literaria, siempre y cuando se leyeran y analizaran las obras mismas, con la preocupación puesta hacia la interpretación.

En fin, lo que queremos poner de relieve es la importancia del criterio y el seguimiento respecto a lo que ocurre en el proceso pedagógico teniendo en cuenta lo que ha de esperarse de los estudiantes al terminar cada uno de los ciclos. Y esto que ha de esperarse sólo puede ser definido por el conjunto de profesores de la institución, porque son quienes conocen el ámbito socio-cultural y las expectativas de los estudiantes y la comunidad, desde donde han podido fundamentar el proyecto educativo.

Ahora quisiéramos poner en consideración una propuesta, en la que podrían integrarse las tres dimensiones teóricas señaladas, colocando como eje al texto y haciendo énfasis en una mirada semiótica. No se quiere poner en discusión lo que concierne a qué obras habría que leer en cada uno de los grados y ciclos, porque éste no es el problema central. El problema, como se ha insinuado, es qué hacer con los textos en el aula, en el supuesto de que las obras (no los fragmentos o los resúmenes) son leídas por estudiantes y profesores. Si no trabajamos con este supuesto no tiene importancia elaborar alguna propuesta.

En primer lugar, insistamos en que el problema tampoco radica en la cantidad de obras que habría que leer durante la travesía de la educación básica y media. **Unas pocas obras analizadas en profundidad son suficientes para que los**

estudiantes por su cuenta puedan continuar luego con el proceso formador de la lectura en el ámbito extraescolar. Pero también insistamos en el hecho de que no basta simplemente con leer y “dar cuenta” de lo leído, pues lo que hay que indagar es por los modos de leer y por los modos de escribir y argumentar sobre los textos que son objeto de lectura.

---

48. Esta parte fue trabajada por el profesor Fabio Jurado Valencia.

---

### 4.3. Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura

#### 4.3.1 El diálogo entre los textos: Una posibilidad de trabajo con la literatura

El estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor. Por competencia literaria podemos entender el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas. En principio, esto quiere decir que si el profesor ha leído un repertorio básico de textos puede considerarse que tiene una competencia básica desde la cual proponer textos a sus estudiantes para su discusión.

Por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios. En la consideración de que el profesor podría abordar con sus estudiantes el estudio de la literatura a partir del diálogo entre los textos, o de la intertextualidad, veamos muy rápidamente un esbozo de este concepto.

La reflexión acerca de la presencia de rasgos, sean temáticos o estilísticos, de obras literarias del pasado en obras del “presente”, ha sido objeto de análisis de muchos teóricos de la literatura. Desde nuestro punto de vista, al menos dos autores constituyen un antecedente en la fundación del concepto de la “intertextualidad”; ellos son Sklovski y Bajtin. Para el primero, en efecto, uno de los aspectos fundamentales en la producción de una obra artística es lo que él mismo ha llamado “disimilitud de lo similar”, procedimiento estético en el que aún permaneciendo lo viejo, se superpone lo nuevo. Las palabras, nos dice Sklovski, contienen “ecos del pasado, tradiciones del pasado (...)”; lo viejo existe en Shakespeare; sus argumentos no son propios, pero sí lo son sus obras, y lo más difícil es comprender por qué son tan asombrosamente diferentes a lo que parecen ser sus fuentes...” (1975: 40).

Para Bajtin, así mismo, lo que está en juego en la obra de un escritor es el saber, activado en un continuo dialogismo; hay un “dialogismo interno de la palabra”, nos dice, y “lo interno no se basta por sí mismo, está vuelto hacia lo exterior, está dialogizado...” (1982: 327). El escritor, para Bajtin, es un ser profundamente activo; su actividad, su hacer estético, es de carácter dialógico, dialógico en sus varias posibilidades: con sus propios saberes, con sus personajes, con otras obras, con diversas ideologías, con los lectores virtuales, etc. Este proceso dialógico es también circular: el lector, al interpretar, dialoga con el autor y con los personajes, establece comparaciones entre las obras mismas, trata de interpelar, de afirmar o de negar. La palabra es el lugar del cruzamiento de las voces de la cultura, de lo propiamente social y de los itinerarios históricos.

Apoyándose en Bajtin, Kristeva inaugura el concepto de intertextualidad. Para Kristeva, “el significado poético remite a significados discursivos distintos, de suerte que en el enunciado poético resultan legibles otros varios discursos...” El texto literario viene a ser, según Kristeva, el lugar en donde se cruzan textos de distinta clase (históricos, políticos, filosóficos, folclóricos, mitológicos, etc.); por eso, “tomado en la intertextualidad, el enunciado poético es un subconjunto de un conjunto mayor que es el espacio de los textos aplicados a nuestro conjunto...” (1978: 67), es decir, un subconjunto generado en el interior de un conjunto mayor en el que circulan –recordando a Tynianov– las distintas series (políticas, ideológicas, literarias, etc.). Lotman dirá, a su vez, que a través de las obras artísticas los autores remodelan los distintos significantes de la cultura y de sus tradiciones.

En literatura, como en cualquier otra práctica discursiva, la idea de originalidad se relativiza, pues todo discurso evoca a otros discursos. Para Todorov, la obra literaria se genera “en un universo literario poblado de obras ya existentes y a él se integra” (1972: 163). Desconstruir esos discursos, rastrear la presencia de esas otras obras del pasado, es tarea del lector. Toda obra envía al lector a otras obras. El lector ingresa al universo literario dotado de competencias discursivas,



## Ministerio de Educación Nacional

necesarias para la comprensión y la interpretación del texto. En palabras de Umberto Eco, el lector en su proceso cooperativo con la obra realiza paseos intertextuales, esto es, a partir del texto en lectura potencia la memoria hacia la "enciclopedia" pertinente (saberes exigidos por el texto), actualizando otros textos en posibilidad de enlazarse con aquél; "... lo esencial para la cooperación es referir permanentemente el texto a la enciclopedia..." (1981: 166), pues toda lectura remite a otras lecturas.

Con estos esbozos conceptuales en torno a lo que podemos llamar diálogo entre los textos, es factible construir una propuesta, entre otras, para abordar el estudio de la literatura en la educación básica y media. Ello, por cuanto es la mejor garantía de promover el estudio de la literatura a partir de las hipótesis interpretativas generadas por la lectura, y desde esta posibilidad apuntar hacia la activación de los diversos saberes que circulan en el ámbito académico.

En esta posibilidad no se desconoce la importancia del canon literario, pero tampoco lo impone; el canon es construido según sea la experiencia de lectura de los lectores mismos y lo que ha de esperarse en los estudiantes al terminar el bachillerato es la reconstrucción de dicho canon, no sólo porque han leído obras literarias (competencia literaria) de distintas épocas y de distintas tendencias sino porque han podido poner en relación a las obras con el discurso de la historia, de la filosofía, de la psicología y de las ciencias (competencia intertextual).

Un trabajo así presupone una necesaria interacción entre distintas áreas de estudio, de tal modo que los proyectos de aula, o los currículos propuestos por grupos de profesores de las distintas áreas, en los distintos grados y ciclos, tendrían que establecer relaciones tanto horizontales como verticales. La dinámica intelectual, inherente a la práctica pedagógica, sólo es posible en la medida en que las asignaturas dejen de ser meros agregados y puedan establecer diálogos interdisciplinarios. En esta perspectiva, y porque las asignaturas dialogan entre sí, los tiempos y los ritmos también han de transformarse: si en el nivel vertical el área de lenguaje y literatura dialoga con otras asignaturas, tanto en sus temas y problemas como en su enfoque teórico, el estudiante no estudiaría para una área específica en un momento específico sino que estudiaría según una problemática que atañe a varias áreas. Cabe aquí entonces hacerse una pregunta en lo que respecta a la evaluación: si tres asignaturas (como lenguaje y literatura, historia y filosofía, por ejemplo) se complementan mutuamente, ¿no basta con la elaboración de un ensayo, o una sola previa, para dar cuenta de la apropiación de los conceptos fundamentales abordados allí?

A continuación, vamos a proponer un ejemplo, desde el cual podría avizorarse lo que llamamos estudio de la literatura como diálogo entre los textos. Pensemos en una novela latinoamericana de gran importancia para indagar desde ella los signos del devenir cultural (tanto en lo universal como en lo local) y de la configuración ideológica y mítica del mundo social en latincamérica.

Esa novela puede ser Pedro Páramo o Cien años de soledad. Tomemos la novela de Juan Rulfo, novela compleja en su estructuración enunciativa pero breve en su extensión. Dicha estructuración narrativa (el contrapunto narrativo, la digresión, los puntos de vista, la ambigüedad de las voces, etcétera) puede respaldar el criterio sobre el grado más adecuado para abordar su lectura, sin que esto sea contundente. Este criterio está relacionado con la Competencia Enciclopédica de los estudiantes, necesaria para hacer la travesía de todo texto. Los grados 10 y 11, podrían ser los más adecuados para adelantar un estudio exhaustivo de esta novela, pero el ejemplo permite visualizar una forma concreta de trabajo en el aula.

En primer lugar, la reconstrucción de la historia (especie de biografía) de los protagonistas (Juan Preciado y Pedro Páramo) nos remite a varios tópicos literarios, presentes en muchas obras universales. Así, por ejemplo, como lo ha insinuado Carlos Fuentes, en la obra de Rulfo se pueden rastrear los grandes mitos universales, ya mostrados por los antiguos poetas griegos y latinos. Mitos universales como la destrucción y la creación del mundo, la lucha entre los dioses y los ancestros, la Edad de Oro, la pérdida y expulsión del paraíso, los amantes originales, la búsqueda del padre, la mujer incomprendida, el asesinato de la divinidad, el robo del fuego sagrado, la regeneración anual del mundo, la concepción virginal del héroe, el incesto, la rivalidad entre hermanos, la madre dolorosa, el exterminio del monstruo, la resurrección del héroe, el descenso a la tierra de los muertos. Cada uno de estos mitos puede ser objeto de análisis amplios en la obra de Rulfo, para cuya sustentación el profesor y el estudiante requerirán de la actualización de la Enciclopedia (competencia enciclopédica) en la cual se inscriben saberes provenientes de la filosofía, de la historia de las religiones y de la literatura misma.

De otro lado, y en aras de la singularidad en el análisis (evitando tanta generalización, como sea posible y, sobre todo, privilegiando la lectura de los textos mismos), podríamos seleccionar un tópico, como el viaje del hijo en busca del padre. Algunos críticos han llamado a este tópico "la telemaquia", en una remisión a la obra de Homero.

En la tradición crítica se ha entendido por "telemaquia" al proceso narrativo a través del cual se desarrollan las peripecias, conflictos, luchas y sufrimientos en el peregrinaje del adolescente, a quien se le impone la búsqueda del padre, búsqueda que a la vez es búsqueda de identidad, o búsqueda del Otro. El origen del término "telemaquia" viene del análisis de la investidura del personaje Telémaco, en la Odisea, epopeya cuyos cuatro primeros cantos narran el itinerario, desde una situación inicial hasta una situación en acto no resuelta, de Telémaco, hijo de Ulises. Dicho itinerario

## Ministerio de Educación Nacional

tiene como objeto-valor la búsqueda del padre y como objeto modal la búsqueda de una identidad (un saber sobre el ser).

Varios críticos ya han señalado en la novela de Rulfo la presencia de la "telemaquia", su representación simbólica en la historia de Juan Preciado. Entre estos críticos cabe mencionar a Julio Ortega (1969) y a Carlos Fuentes. Siguiendo a Fuentes,

Juan Preciado, el hijo de Pedro Páramo, llega a Comala: como Telémaco, busca a Ulises. Un arriero llamado Abundio lo conduce. El Caronte y el Estigio que ambos cruzan es un río de polvo. Abundio se revela como hijo de Pedro Páramo y abandona a Juan Preciado en la boca del infierno de Comala. Juan Preciado asume el mito de Orfeo: va a contar y va a cantar mientras desciende al infierno, pero a condición de no mirar hacia atrás. Lo guía la voz de su madre, Doloritas, la Penélope humillada del Ulises de barro, Pedro Páramo... (1978: 25)

Tanto Telémaco como Juan Preciado, de acuerdo con los indicios textuales, son adolescentes cuyos rasgos caracterológicos están constituidos por la "carencia", la "humillación" y la "inacción". Estos entornos son marcas de la telemaquia y se generan de otros entornos, como la indiferencia ante la orfandad paterna, la incertidumbre frente al discurso persuasivo y el desequilibrio que implica todo compromiso.

Antes de que muera Dolores Preciado, antes de su agonía, es decir, en aquel tiempo en que madre e hijo vivían en Colima "arrimados a la tía Gertrudiz que nos echaba en cara nuestra carga", tanto uno como otro son sujetos pacientes: Dolores, esperando a un marido que nunca llegará; Juan, indiferente, sumido en esa espera. Comparado con las situaciones narrativas de los cuatro primeros cantos de la Odisea, la situación es correlativa. Penélope representa la espera que sólo culminará al final de la epopeya, mientras que Telémaco, como Juan, es indiferente a tal situación. Pareciera que los valores morales y la forma de concebir el mundo, fuesen iguales en madre e hijo. La tradición occidental, que viene desde la Grecia antigua, nos habla de la obligatoriedad que tenían los padres de educar a los hijos varones, los cuales asimilarían los valores de aquéllos (honra, valentía, templanza, etc.) siguiendo un mismo patrón ideológico. Pero ni en Telémaco ni en Juan los valores del padre han sido interiorizados; al contrario, son los valores de la madre los que se asumen como propios –en esa situación inicial–, valores que podríamos resumir en la actitud inactiva, en la indiferencia y en la idealización de un mundo-espacio utópico.

Ese "ser-estar" paciente de Telémaco-Juan, sólo será transformado con la participación de otro sujeto cuyo "hacer" –persuasivo– posibilite el cambio. Se trata de "hacer" que el sujeto-paciente pase de la degradación al mejoramiento, esto es, "hacer-hacer" al sujeto luchar por llenar la carencia y por alcanzar un estadio de equilibrio social y moral. En Juan Preciado, este sujeto que condiciona su despertar hacia la búsqueda (como diría Lacán, la "búsqueda del altivo y lejano castillo interior") está representado por la madre en el momento de la agonía, momento en el que se opera, en transición hacia la muerte, un cambio de actitud: de la madre silenciosa y sumisa a una madre confesional y exigente: "No vayas a pedirle nada. Exígele lo nuestro. Lo que estuvo obligado a darme y nunca me dio (...) El olvido en que nos tuvo, mi hijo, cóbraselo caro". Esta imagen agónica perdurará en la memoria del personaje y hará, a manera de conciencia moral, que éste no desista en su empeño hasta el final.

Con relación a Telémaco, es Palas Atenea quien persuade y guía al protagonista en su itinerario-búsqueda. Instigado por Atenea (como Dolores instiga a Juan) Telémaco abandona su "ser-estar" paciente, asume la investidura del guerrero e inicia el viaje. En la búsqueda, ambos personajes indagan; las correlaciones se van cumpliendo en un orden progresivo: Juan indaga en los caminos a Abundio, así como Telémaco indaga en el reino de Pilos a Néstor; Juan indaga en el espacio de las sombras a Ediviges y a Damiana, así como Telémaco indaga en el reino de Esparta a Menelao.

La diferencia entre uno y otro relato, la "disimilitud de lo similar" radica en el resultado del itinerario-búsqueda: mientras que Juan fracasa en la consecución del objeto-valor, en Telémaco dicha búsqueda queda suspendida y sólo se resolverá positivamente hacia el final. Pero también hay disimilitud en el entorno espacial-simbólico al que pertenecen los personajes. Así, en Telémaco se trata, de cierto modo, de un viaje plano, sin tropiezos graves, un viaje realizado con la sobreprotección de la diosa, un viaje sin terrores. En Juan Preciado, al contrario, se trata de un descenso al mundo de los muertos y de las sombras (al que desciende Ulises, más no Telémaco), donde el aire sopla caliente y está "envenenado por el olor podrido de las saponarias" y donde la llanura "parece una laguna transparente, deshecha en vapores por donde se traslucía un horizonte gris" (el Estigia griego), el descenso a un lugar en donde sólo se siente "el puro calor sin aire", "casas vacías" y "puertas desportilladas", de espacios oscuros y pasillos angostos, antípoda de las "llanuras verdes", de los "olores a alfalfa, a pan y a miel derramada", de aquella Comala edénica.

Este mundo de los muertos, al que desciende Juan tiene, en la descripción prosopográfica de Ediviges, su más claro ejemplo:

Sin dejar de oírla, me puse a mirar a la mujer que tenía frente a mí. Pensé que debía haber pasado por años difíciles. Su cara se transparentaba como si no tuviera sangre, y sus manos estaban marchitas; marchitas y apretadas de arrugas.



No se le veían los ojos. Llevaba un vestido blanco muy antiguo, recargado de holanes, y del cuello, enhilado en un cordón, le colgaba una María Santísima del Refugio con un letrero que decía: "Refugio de pecadores".

El narrador verbaliza el ícono de un cadáver: la cara transparente, las manos marchitas, la piel arrugada, el vestido blanco de holanes, el escapulario, constituyen la investidura de la figura cadavérica. Este ambiente mortuario se refuerza con las apariciones y desapariciones, con los gritos de un ahorcado y con las voces y susurros que nacen de las sombras.

Mundo de los muertos, purgatorio, infierno, espacio sublunar, laberinto subterráneo, cualquiera sea la caracterización, se trata de todos modos de la negación de un espacio eufórico, la negación del lugar buscado por Juan, que en un contexto cultural más amplio no es más que la negación de ese "sueño arquetípico, consagrado por el tiempo, de una Edad de Oro (o paraíso) donde todo se provee en abundancia a todo el mundo, y un jefe, grande, justo y sabio gobierna el jardín de la infancia de la humanidad". Es el espacio utópico por excelencia, el lugar del "allí" o "allá" en un tiempo anterior; pero en el ahora es el lugar típico, el "acá" negador de ese modelo de mundo, tal como ocurre con los campesinos de Luvina o los que atraviesan el llano en "Nos han dado la tierra".

---

### 4.3. Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura

#### 4.3.2 Recapitulación

Nos referimos entonces al estudio de la literatura no como acumulación de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, etcétera, sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica. Las teorías sobre el lenguaje (historia de la lengua, lingüística estructural, psico-lingüística, sociolingüística, texto-lingüística, análisis del discurso) y las teorías literarias (estética literaria, sociología de la literatura, semiótica, retórica, versología, hermenéutica) constituyen las dos dimensiones de la formación de los docentes en esta área. Complementariamente, y por las condiciones mismas de los objetos de estudio (de la lingüística y de la teoría literaria), se espera un acercamiento mínimo a otras disciplinas humanísticas que pudiesen ayudar a la comprensión de los objetos en mención. La filosofía, la historia y el psicoanálisis, por ejemplo, coadyuvan no sólo en el análisis literario sino también en la reflexión sobre el fenómeno de la comunicación verbal.

Es sobre la base del dominio conceptual y teórico de estas dos dimensiones que el docente ha de optar por la selección de las categorías más pertinentes y por las estrategias pedagógicas más adecuadas para su recontextualización. De allí la importancia del dominio disciplinario (en los dos campos señalados) en los docentes, cuyo quehacer podríamos tipificar ayudándonos de las observaciones en el aula. En términos generales cabe identificar, para el caso de Colombia, lo siguiente:

- Docentes del área que concentran su trabajo en lo propiamente lingüístico, con una tendencia a lo normativo/prescriptivo: es decir, enfatizan en la competencia lingüística, según los parámetros instruccionales de los libros de texto.
- Docentes del área que concentran su trabajo en información general (¿para adquirir una buena cultura?) sobre literatura, con la lectura de algunas obras o textos consignados en los libros de texto. Aquí se enfatiza en el carácter trascendente de la literatura, en su capacidad para "enseñar valores" y su invocación contemplativa y de "belleza". Se tiende también aquí, de manera insistente, en la identificación de figuras literarias. Junto con el anterior, constituye un tipo de docente con mucha resistencia al cambio y a la actualización teórica.
- Docentes del área que privilegian el estudio del lenguaje desde una perspectiva pragmática, en tanto se preocupan por los modos de interactuar oralmente, de leer y de escribir de los estudiantes, lo cual conduce a la elaboración de talleres permanentes. Aquí se percibe una apropiación de los fundamentos de la texto-lingüística. Se llega a las categorías gramaticales a través del análisis del uso. El acercamiento a lo literario llega a ser marginal o sirve de ejemplificación de lo lingüístico.
- Docentes del área que privilegian el análisis del texto literario, ayudándose de teorías del lenguaje y de teorías literarias. Lo propiamente lingüístico-normativo (estudio del sistema) es marginal, porque al docente le interesa el estudio en profundidad de las obras literarias y para ello se apoya en diversas disciplinas como la historia, la sociología, la filosofía, la semiótica, etc.

Las tendencias más acentuadas se encuentran en las dos primeras caracterizaciones. Las otras dos conducen a innovaciones y se corresponden con docentes muy críticos, que leen y escriben con cierta constancia, pero no son la mayoría. Podríamos considerar que en los primeros habría una dificultad muy grande para definir criterios sobre los mínimos de conocimiento en el área, en estudiantes que terminan el bachillerato. Sobre todo, porque siempre han dependido de los libros de texto. Los segundos no tendrían dificultad para definir, por ejemplo, los mínimos de conocimiento que en lenguaje y literatura deberían tener los estudiantes que han optado por las ciencias.

En el análisis de la producción escrita (uso del lenguaje), o de los modos variados del habla, necesariamente se han de retomar las categorías lingüísticas arriba enunciadas, como estrategia para identificar las anomalías o las desviaciones más protuberantes en niveles como la sintaxis y la semántica. En este punto el estudio del lenguaje se abre hacia lo interdisciplinario (texto-lingüística, socio-lingüística), pues se trata de analizar textos concretos, no ideales. Surgen aquí categorías como las presentadas en este documento en el eje correspondiente a interpretación y producción de textos.

Desde estas categorías el estudiante puede descubrir el funcionamiento de la escritura y tomar conciencia de la complejidad de este proceso. Podrá comprender entonces cómo toda escritura pasa por procesos de autocorrección y afinación y por las miradas evaluativas de los otros. Pero es necesario llamar la atención sobre cómo los procesos de autocorrección y afinación, sintáctica y semántica, no son ejercicios meramente formales sino actividades definitivas en la materialización de las ideas de quien escribe. Por tanto, la escritura ha de asumirse como una manera de representar saberes y experiencias, lo cual indica el potencial epistemológico que se pone en juego cada vez que alguien escribe teniendo en mente a los interlocutores virtuales.

En lo que respecta específicamente al estudio de la literatura acogemos las preocupaciones e insinuaciones de algunos escritores, como aquéllos a los que acudimos en el capítulo primero. En términos generales diríamos que lo más fundamental es la lectura de las obras mismas, porque se conoce literatura sólo leyendo las obras, de manera completa y no resumida ni fragmentada. Quienes acompañamos a los maestros en sus clases, maestros innovadores, sabemos del entusiasmo de los estudiantes cuando leen algunas obras, entusiasmo que deja ver cómo no es tan cierto que a los estudiantes no les gusta leer. Un maestro innovador no intimida con el examen para que el estudiante lea, seduce y persuade con los comentarios críticos a las obras, provoca e interroga: se asume pues, sin proponérselo, como un crítico literario.

Es la competencia literaria de los profesores de literatura lo que ha de conducir a la definición de criterios para la selección de los textos, considerando inclusive que muchas veces las expectativas de selección de un texto podrían no realizarse; pero aún así, para el caso de un docente innovador, una expectativa truncada se convierte en momento de reflexión (dar cuenta de la experiencia de recepción de un texto que no logró calar entre los estudiantes).

La competencia literaria del docente atravesaría dos dimensiones: 1. el reconocimiento del canon literario (las obras representativas en la diacronía de la literatura), y 2. la apropiación de enfoques teórico-analíticos (semiótica, filosofía, estética, historiografía, sociología, retórica, etcétera). Esta segunda dimensión es determinante para trasvasar las impresiones primarias de las obras hacia la búsqueda de las lógicas de sentido que las constituyen: ir siempre de unas lecturas primarias hacia lecturas más profundas en donde se pone en juego la red de saberes que la escuela, entre otros espacios, ha proporcionado. Las dos dimensiones alcanzan su dinámica en el foro, en el debate y en la producción escrita.

Resulta importante el acercamiento de los estudiantes al mayor número de obras literarias; pero si a través del bachillerato los estudiantes pudiesen leer al menos unas diez obras literarias a profundidad, sobre las cuales pudieran desarrollar el pensamiento conjetural y crítico, exteriorizado en lo oral y en lo escrito, estamos seguros que dicha experiencia habrá de impulsarlos hacia la autonomía como lectores competentes que asumen los textos desde el deseo y a través de toda la vida. Esas diez obras literarias, en su totalidad, no necesariamente tendrían que corresponder al canon. Es posible que algunas obras, no reconocidas por el canon, hayan logrado "tocar" al lector que está en proceso de formación. Con esto queremos señalar el carácter siempre imprevisible de la selección de textos literarios y críticos para su lectura en la institución escolar. En estas reflexiones no se puede desconocer el rol de la familia. Ni el papel del docente como lector.

---

## **4. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares**

### **4.4 Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación**



Este eje está referido a los procesos asociados con la construcción de los principios básicos de la interacción desde el lenguaje y la construcción del respeto por la diversidad cultural. Es decir, se trata de trabajar sobre los derechos y deberes de la comunicación, sobre los límites y alcances de la misma. A nivel del aula, este eje se refiere al trabajo sobre el reconocimiento de los múltiples códigos sociales, culturales y lingüísticos que circulan, lo mismo que sobre la claridad y el respeto de roles y turnos conversacionales. La consolidación de las condiciones de posibilidad de la comunicación está muy cerca del trabajo sobre la construcción de las condiciones básicas para la convivencia social, de ahí su importancia en la escuela, y concretamente en el campo de lenguaje. En este sentido, es posible encontrar algún apoyo en la Teoría de la acción comunicativa de Habermas o en autores como Peeters o Kohlberg.

Las estructuras más generales de la comunicación, que los sujetos capaces de lenguaje y acción han aprendido a dominar, no solamente permiten acceder a determinados contextos, no sólo posibilitan la conexión con, y la prosecución generativa de, contextos que, como parecería a primera vista, encierran a los participantes en el círculo mágico de lo meramente particular. Estas mismas estructuras suministran simultáneamente los medios críticos para penetrar en un contexto dado, para hacerlo saltar desde dentro y trascenderlo, para abrirnos paso en caso necesario a través de un consenso fáctico al que podemos estar habituados, y revisar errores, corregir malentendidos, etc. Las mismas estructuras que posibilitan el entendimiento suministran también la posibilidad de un autocontrol reflexivo del proceso de entendimiento..."<sup>49</sup>.

En este sentido resulta relevante pensar la interacción mediada por la comunicación como espacio de reconstrucción y transformación de lo social. Es a través del lenguaje que se establecen los vínculos sociales. "Los procesos de comunicación comienzan a ser mirados como escenario de transformación de la sensibilidad, de la percepción social, de las sensibilidades sociales"<sup>50</sup>.

En este eje resulta central el trabajo sobre el desarrollo de la oralidad. La afirmación de los sujetos desde el uso del lenguaje en el diálogo cotidiano como puente para la construcción de los vínculos sociales, el reconocimiento del lugar cultural del discurso del niño, frente a los códigos elaborados que plantea la escuela, o frente a las propuestas comunicativas de los medios de información; el respeto por lo diverso a nivel de valoraciones, lógicas, formas de comprender e interpretar el mundo, son puntos centrales del trabajo escolar.

Por otra parte, el esfuerzo por consolidar una cultura de la argumentación en el aula es una prioridad en este eje curricular. Es necesario exigir la explicitación de razones y argumentos, la elaboración de un discurso consistente por parte de docentes y estudiantes, esa es una base para el desarrollo del pensamiento y la afirmación de una identidad del sujeto con su lenguaje. En este punto resulta relevante la claridad del maestro sobre los niveles de discurso que se introducen a las prácticas de interacción, es necesario jalonar y exigir niveles en la elaboración discursiva. Veamos, a manera de ejemplo, algunos referentes para el trabajo sobre reconocimiento de la diversidad, desde el caso de las culturas y lenguas indígenas.

---

<sup>49</sup> Jürgen Habermas, op.cit., pág. 170.

<sup>50</sup> Ver la obra *Pretextos* de Jesús Martín Barbero, Universidad del Valle, 1995

---

## **4.4 Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación**

### **4.4.1 Diversidad étnica y cultural**

En Colombia la sociedad lingüística indígena es practicante de 64 lenguas y 292 variantes dialectales estudiadas inicialmente por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y posteriormente por el Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CEELA) con sede en la Universidad de los Andes.

También son notables los aportes conceptuales de la Universidad Nacional, el Instituto Colombiano de Antropología ICAN, Instituto Caro y Cuervo, la Universidad Distrital, la Universidad del Cauca, la Universidad de la Amazonia, la Universidad de La Guajira, la Universidad del Valle, la Universidad de Nariño y la Universidad Tecnológica de Pereira,

#### 4.5.1 Algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual

A continuación presentaremos algunos elementos teóricos para la comprensión lectora, esencialmente ciertos criterios y estrategias básicas que facilitan la reconstrucción del significado global y específico de un texto. No es nuestro propósito realizar una presentación exhaustiva, sino más bien señalar algunas estrategias modelo. El primer principio que es necesario tener en cuenta para desarrollar la comprensión lectora es no fragmentar el texto ni el proceso lector, para no caer en la ilusión de que al desarrollar destrezas aisladas en el lector, éste las integra en su proceso de lectura.

Las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura. Pero también es necesario implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después de éste. Las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción.

Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa.

##### Actividades para realizar antes y durante la lectura

Desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se puede invitar a los niños a escribir o hablar sobre el posible contenido del texto; también se puede trabajar con los comentarios previos, por ejemplo, si se les va a leer un cuento sobre leones, antes de leerlo, se establece un diálogo con los niños sobre los leones, ¿qué saben sobre estos animales?, ¿dónde viven?, ¿qué comen?, etcétera. Otra actividad es la de leer pequeños comentarios sobre el texto, por ejemplo reseñas; además se pueden presentar videos alusivos al tema de la lectura.

En las actividades durante la lectura es recomendable suspender ésta e invitar al niño a predecir en forma verbal o por escrito el final del texto. No se trata de solicitarle a los niños que den cuenta de lo comprendido hasta el momento.

##### Estrategias pedagógicas para después de la lectura

El propósito central de las estrategias para después de la lectura es habilitar a los niños para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él. En esta parte centraremos el análisis en aquellas estrategias que a nuestro modo de ver son más versátiles y eficaces para desarrollar la comprensión lectora.

##### La técnica del recuento

La técnica del recuento es una estrategia que facilita la reconstrucción del significado del texto. Después de leído el texto, se invita a los niños a hablar sobre lo que comprendieron, lo cual permite que expresen los resultados de su interacción con el texto. A medida que los niños verbalizan, el profesor promueve la discusión sobre lo comprendido; esta es una de las estrategias más eficaces para lograr niveles superiores de comprensión sobre la realidad, sea ésta textual, física o social. La función del profesor es orientar adecuadamente la discusión, promoviéndola entre los participantes y no evitándola pues, "...en el caso de la comprensión lectora el fomento de la interacción y la confrontación de los diferentes puntos de vista conduce al niño a descentrarse progresivamente de su propio punto de vista para tomar en cuenta el de los otros y acercarse cada vez más a la objetividad en la comprensión de lo leído"<sup>57</sup>.

##### La relectura

La discusión sobre lo comprendido en la lectura posee sus límites, se llega a un punto en el cual cada participante de la discusión se aferra a su punto de vista sin ceder, cuando esto sucede la única salida es la relectura, o sea volver a leer el texto y verificar aquellos aspectos que no son claros. Ésta es una de las estrategias más potentes para mejorar la comprensión de la lectura, y con ella se logra reconstruir el significado de un texto. Es claro, además, que un texto de estudio debe leerse varias veces, para de esta manera dar cuenta sobre su contenido de forma cada vez más rigurosa. Al respecto Lerner se pregunta: "¿Cómo ayudar al niño a comprender mejor lo que ha comprendido originalmente? La respuesta es muy simple: discutiendo y recorriendo el texto para aclarar dudas y superar los conflictos"<sup>58</sup>.

Sólo la relectura permite superar la lectura sensorial y realizar una lectura más conceptual. Luego de la primera relectura se repite el ciclo de discusión y relectura, tantas veces como sea necesario para comprender el texto.

##### El parafraseo



Otra estrategia para mejorar la comprensión de lectura es el parafraseo, es decir, que los niños escriban con sus propias palabras lo que comprendieron de un texto. El uso de un lenguaje propio permite observar el nivel de apropiación del significado del texto leído. Como lo plantea Mc Neil: "cuanto más profundamente se procesa un texto —en términos de construir un modelo mental del mismo— mejor se comprenderá; un modo de reconocer el nivel de profundidad del procesamiento es la capacidad del lector de evocar a través de una paráfrasis y no a través de una reproducción que intenta ser literal"<sup>59</sup>.

### Las redes conceptuales

La ciencia trabaja con teorías para describir y explicar una realidad. La teoría está compuesta por conceptos, los cuales se relacionan de tal forma que le dan sentidos a la teoría.

Los conceptos se consignan en los textos con palabras, se trata entonces de que el lector aprenda a ubicarlos y comprenda la manera como éstos se relacionan, lo que, requiere que discrimine en el texto, cuáles de ellos son principales y cuales secundarios. Este es el proceso de construcción de las redes conceptuales que permiten dar cuenta de lo que dice el texto; si se desea entrenar al lector, especialmente a los de cursos superiores, o sea los de la educación básica secundaria, en el dominio de estas redes, es necesario hacerle comprender lo que significa un concepto y cómo puede ubicarlo en el texto, de manera que comprenda que si bien los conceptos se expresan a partir de palabras o conjuntos de éstas, no todas las palabras son conceptos; este ejercicio hay que realizarlo párrafo a párrafo hasta reconstruir la macroestructura textual. Veamos un ejemplo:

La adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo y formal/informal) que hay que usar. Los escritores competentes son adecuados y conocen los recursos lingüísticos, propios de cada situación, saben cuándo hay que utilizar el estándar y también dominan los diferentes registros de la lengua (por lo menos los más usuales y los que tienen que usar más a menudo).<sup>60</sup>

En el análisis lo primero es ubicar los conceptos que posee el párrafo, es decir, adecuación, texto, variedad: dialectal y estándar, registro: general, específico, oral, escrito, objetivo, subjetivo, formal e informal; escritores competentes, recursos lingüísticos y lengua.

Luego de la ubicación de los conceptos nos preguntamos por el significado de cada uno, y encontramos que unos conceptos son definidos en el texto y otros no, por ejemplo, en este caso el único definido es el de adecuación y están vagamente definidos los de variedad y registro. Después se ubican los conceptos principales y los que sirven de apoyo a éstos, para así construir la red conceptual. En este caso el concepto principal es el de adecuación, alrededor del cual giran variedad, registro y escritores competentes. A su vez, al de variedad lo refuerzan los de dialectal y estándar; esta lectura continúa hasta reconstruir la lógica conceptual que habita en el texto y acceder así a su significado.

Es importante anotar que aquellas palabras que son conceptos en un contexto específico no lo son en otros: en el ejemplo anterior registro es un concepto, pero en la siguiente oración no lo es, al encontrarse en otro contexto: "El registro de las conductas de los niños..."

Veamos otro ejemplo:

La adopción de un enfoque constructivista de la memoria y la elaboración de herramientas analíticas con las que inspeccionar y diseccionar la estructura del material escrito, han sido, sin duda, factores que posibilitaron que este fenómeno se produjera. Sobre estos objetivos se diseñaron en los años setenta diversos modelos de análisis estructurales de la prosa, de los que sobresalen los análisis proposicionales propuestos para estudio de textos narrativos y expositivos<sup>61</sup>.

Sigamos el procedimiento anteriormente mostrado. Primero ubicamos los conceptos del texto: enfoque constructivista de la memoria, herramientas analíticas, estructura del material escrito, modelos de análisis estructurales de la prosa, análisis proposicionales, textos narrativos y textos expositivos; es importante observar cómo los conceptos están compuestos por más de una palabra.

El segundo paso es delimitar el significado de cada uno de los conceptos y analizar cuáles de ellos son definidos en párrafos anteriores del texto; en el caso de no aparecer definidos, habría que hacerlo a partir del conocimiento previo o consultando otros libros.

El tercer paso consiste en construir la red conceptual, para lo cual se debe precisar cuáles son los conceptos principales y cuáles los secundarios. En este caso el concepto principal no aparece explícitamente en el párrafo pues los que

## Ministerio de Educación Nacional

podríamos señalar como centrales: enfoque constructivo de la memoria, herramientas analíticas y modelos de análisis de la estructura de la prosa, se subordinan al de comprensión lectora que es el concepto principal. Esto nos permite afirmar que el texto hay que entenderlo como una unidad indivisible y que por tanto el análisis de un párrafo debe considerar los anteriores. Pues no se trata de comprender un fragmento aislado sino una totalidad.

Es importante aclarar que si bien el entrenamiento en la elaboración de redes conceptuales facilita la comprensión textual, éstas deben ser armadas primero en la mente, es decir, que la elaboración de redes es más un proceso cognitivo que gráfico-perceptivo.

Existen, además, otro tipo de estrategias que contribuyen a mejorar la comprensión lectora, tales como la de estructurar un texto a partir de párrafos presentados desordenadamente; organizar párrafos a partir de oraciones o técnicas de completación, en los cuales se presentan oraciones incompletas para que los niños las terminen, como por ejemplo: María se lava los d \_\_\_\_\_, Pedro da un puntapie al \_\_\_\_\_, etcétera.

También es importante considerar otros procedimientos como la dramatización, el resumen o los cuadros sinópticos. Igualmente tenemos las estrategias metacognitivas como una eficaz forma de cualificar la comprensión textual. Veamos algunos programas de entrenamiento cognitivo aplicadas a la comprensión de la lectura.

---

56. Este apartado fue preparado por el profesor Rubén Darío Hurtado de la Universidad de Antioquia.

57. Delia Lerner de Zunino, "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión, un enfoque psicogenético", en: *Lectura y Vida*, Año 6, N° 4, diciembre de 1985.

58. *Ib ídem*, pág.13

59. Marro, Mabel y Signarini, Angela. Tareas cognitivas de la comprensión de textos. El docente un estrategia necesario en: *lectura y vida*, año 15 N° junio 1994. Págs 27 a 32.

60. Cassany, Daniel, *Describir el escribir*, barcelona, Paidas, 1993, p.29.)

61. José Antonio León, "La mejora de la comprensión lectora", en: *Infancia y aprendizaje*, N° 56, 1991, p.ág. 6.

---

## 4.5 Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento

### 4.5.2 Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora

La metacognición en el campo de la lectura consiste en tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades.

En relación con la comprensión lectora podemos, según Baker y Brown, distinguir dos componentes metacognitivos; el primero está relacionado con la habilidad para reflexionar sobre el propio proceso de comprensión e incluye el conocimiento que el lector tiene de sus habilidades y recursos en función de la naturaleza de los materiales de lectura y de las demandas de la tarea, así por ejemplo, puede ser consciente de que si no se entiende alguna parte del texto, puede devolverse y releerlo o avanzar en la lectura para deducir el significado por el contexto. Sin embargo, es importante anotar que la conciencia de estas estrategias no asegura que el lector se haga más activo durante el proceso de lectura, de ahí la importancia del control por parte del docente.

El segundo componente de la metacognición es la función ejecutiva o procesos de orden superior, los cuales coordinan y dirigen otras actividades e incluyen labores de evaluación, planificación y regulación.

## Ministerio de Educación Nacional

Las investigaciones recientes en el campo de la metacognición muestran que los lectores deficientes tienen limitaciones para responsabilizarse de sus propios procesos cognitivos durante el proceso lector lo cual se observa en el desconocimiento del propósito de la lectura y las estrategias lectoras, así como la dificultad para supervisar su proceso de construcción de significados.

A continuación presentaremos algunas de las estrategias metacognitivas recopiladas por Mateos y que son las más utilizadas para el mejoramiento de la comprensión lectora, las cuales poseen los siguientes principios comunes. Por ejemplo, en todas ellas se brinda información sobre las estrategias y se entrena directamente en la comprensión. Igualmente en todas ellas se presentan los procedimientos de enseñanza empleados.

Las prácticas de entrenamiento se realizan con la participación de expertos y novatos en ellas, los primeros diseñan las estrategias y a la vez orientan la actividad intelectual de los niños durante el proceso, luego retiran poco a poco su apoyo hasta que los aprendices controlen la estrategia utilizada.

### **Estrategias para el aprendizaje de información**

Este programa es desarrollado con el propósito de fomentar el conocimiento de diferentes estrategias vinculadas con la comprensión lectora, para lo cual brindan información acerca de los aspectos declarativos, procedimentales y conclusionales de las mismas.

El programa está dividido en tres fases de una duración aproximada de cinco a seis semanas cada una: la primera se dirige a la enseñanza de aspectos generales como propósitos de lectura, planes y estrategias; la segunda comprende el conocimiento de estrategias específicas relacionadas con la construcción e identificación del significado del texto (por ejemplo la activación del conocimiento previo, la elaboración, el resumen, la inferencia y la identificación de ideas principales); la tercera se orienta a la enseñanza de estrategias para evaluar y regular la propia lectura, tales como la relectura y el autocuestionamiento. La instrucción incluye la explicación de la estrategia, el uso de metáforas, los diálogos entre los alumnos y el profesor, la práctica dirigida y la extensión de las estrategias a distintas áreas del contenido.

Cada sesión de trabajo inicia con una metáfora de la estrategia y una reflexión sobre su relación con la lectura y lo que de ella se deriva sobre la forma de leer, por ejemplo: "Planificar un viaje es como planificar la lectura de un texto. En ambos casos necesitamos saber nuestro destino antes de empezar, contar con un buen mapa y observar nuestro progreso y velocidad a lo largo del camino" (Mateos, 1995: 331). Estas relaciones son estimuladas mediante preguntas que los niños deben dirigirse así mismo mientras leen, como: ¿qué busco con esta lectura?

Luego de la introducción a la estrategia, el profesor presenta al mismo tiempo cómo y cuándo aplicarla, en seguida los niños la practican y sólo cuando posean dudas consultan a los compañeros o al profesor.

En las primeras sesiones de práctica, las metáforas se incluyen en los textos como claves para señalar ocasiones en las que es adecuado el empleo de las estrategias; por ejemplo, se utilizan diferentes señales de tráfico como parada, precaución, entre otras, para indicar que hay que supervisar la comprensión alcanzada y utilizar entonces el parafraseo, definir la velocidad de la lectura o releer el texto.

La instrucción finaliza con la socialización de los logros y dificultades de los niños con la estrategia utilizada. Para permitir una mayor apropiación de la estrategia se utilizan varias sesiones para aplicarla en textos científicos y sociales.

Pueden ser componentes curriculares correspondientes a este eje las estrategias de comprensión lectora y producción escrita, el desarrollo de procesos como la descripción, la síntesis, la comparación, el desarrollo del pensamiento estructural y relacional, la clasificación, la definición, el análisis, la elaboración de hipótesis, entre otros, y demás competencias del pensamiento asociadas con la comunicación y la significación. Estos procesos pueden ser trabajados tanto a nivel oral como escrito.

En términos generales, recogiendo las ideas discutidas hasta este punto sobre estos cinco ejes curriculares, podríamos decir que, en lo que concierne al área de lenguaje y literatura, cuatro competencias fundamentales deben ser desarrolladas (que incluyen las demás competencias y procesos planteados): 1. competencia crítica para la lectura (en el ámbito de la diversidad textual); 2. competencia textual en la producción escrita (en los distintos contextos posibles); 3. competencia argumentativa en la intervención oral (sobre todo en relación con la explicación de postulados en las diferentes disciplinas) y 4. competencia para poner en diálogo a los textos, cuando se trata del abordaje de una obra literaria (es lo que hemos venido identificando como posibilidad de hacer lectura crítico-intertextual), lo cual se desprende o es inherente a las anteriores competencias.

---



de base era la carpeta. Cada alumna se asignaba una calificación, argumentando (con base en la información del proceso y en criterios fijados previamente) lo que consideraba adecuado. De esta manera, la evaluación estaba referida siempre a los diferentes momentos de evolución del proceso individual.

Es importante anotar en este punto, que las labores de seguimiento, registro y sistematización de la información corrieron, en gran parte, por cuenta del estudiante. De esta manera se logró un buen nivel de responsabilidad frente al proceso individual. Cada alumna tenía la responsabilidad de detectar sus problemas y buscar soluciones. El control del proceso estuvo a cargo, fundamentalmente, de cada alumna. Pensamos que este elemento es central en la evaluación de procesos: asignar control y responsabilidad a los estudiantes. Pero, a la vez, la información sistematizada en forma de archivos, con los textos correspondientes a los diferentes momentos del proceso, así como los informes descriptivos y los informes de cuantificación, resultó ser el material de base a la hora de reflexionar sobre el proceso global, tanto en diálogos entre docentes y alumnas, como en reflexiones por parte del docente, reflexiones que se fueron nutriendo de planteamientos teóricos diversos. En este punto, es evidente la relación acción-reflexión-acción. El resultado de la reflexión sobre la acción se convierte en punto de partida de la nueva acción. En este contexto, podemos afirmar que la nueva práctica se ha cualificado.

Este ejemplo muestra cómo es posible realizar evaluaciones que estén referidas a los procesos individuales y que respeten los ritmos y cambios de cada sujeto. De cualquier manera, la acción humana consiste en procesos de construcción de significados y de asignación de sentidos, y estos procesos están determinados por los intereses, las disposiciones, el nivel de competencias y la historia personal.

En este apartado nos hemos preocupado por pensar la evaluación como proceso de investigación en el que el estudiante juega un papel central, y en el que el docente está en constante acción-reflexión-acción. Hemos mostrado, a través de ejemplos, cómo es posible evaluar haciendo referencia a los modelos de los procesos, a los estados iniciales, y a los procesos individuales. Hemos puesto el acento en la necesidad de generar sistematización de las prácticas evaluativas con el fin de consolidar una memoria escrita que permita cualificar tanto la discusión teórica, como la práctica educativa. De esta manera estaremos dando un paso para que la acción no sea ciega, y le estamos asignando función a la reflexión, a la teoría. A continuación se presentan algunos ejemplos de definición de categorías para la evaluación y algunas estrategias, como referentes para el trabajo evaluativo.

---

## 5. Modelos de evaluación en lenguaje

### 5.2 Categorías para el análisis de la comprensión lectora

A continuación se explicarán niveles que se han definido como referentes para caracterizar modos de leer; dichos niveles no se asumen de manera tajante, definitiva, sino como una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura tanto para la básica primaria como para la secundaria. Es importante recordar que la definición de estos niveles "de competencia" se hace desde una perspectiva teórica particular <sup>63</sup>

- **Nivel A: nivel literal**

"Literal" viene de letra, y desde la perspectiva asumida significa la acción de "retener la letra". Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos. En las postulaciones semióticas, se trataría aquí de lo que Hjelmslev denominó funcionamiento de una semiótica denotativa, en donde a una determinada expresión correspondería un determinado contenido y no otro, o lo que también identificó como el paso de las figuras percibidas (la notación gráfica) hacia la constitución signica.

En este nivel hay dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de "diccionario" y las asociaciones automáticas con su uso. Hacer preguntas de acuerdo con esta variante tiene como propósito identificar el índice de niños de tercero y cuarto grados que ya reconocen y discriminan gráficas y palabras, considerando (acorde con la promoción automática) que no necesariamente es en el primer grado en el que ha de alcanzarse de manera plena este dominio.

En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer

## Ministerio de Educación Nacional

una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido. Se trata del "reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje", según Eco, y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee. Se activan aquí las macro-reglas, enunciadas por Van Dijk (1980), necesarias en toda comprensión de texto, y que consisten en generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información fundamental.

En general, las lecturas de primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del "diccionario" o de los significados "estables" integrados a las estructuras superficiales de los textos

- **Nivel B: nivel inferencia**

Este nivel está relacionado con la categoría inferencia. Peirce, semiótico norteamericano cuya obra data de finales del siglo XIX, le da una gran importancia a los procesos inferenciales del pensamiento:

no puede haber dudas de que cualquier cosa es un signo de cualquier otra asociada con la primera por semejanza, por contigüidad o por causalidad; tampoco puede haber duda alguna de que todo signo evoca la cosa significada. En consecuencia, la asociación de ideas consiste en que un juicio ocasiona otro juicio, del cual es signo. Ahora bien, esto no es nada más ni nada menos que la inferencia. [...] Hemos visto que el contenido de la conciencia, toda la manifestación fenoménica de la mente, es un signo que proviene de la inferencia [...]; la mente es un signo que se desarrolla de acuerdo con las leyes de la inferencia (Peirce, 1987: 82).

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto.

Se infiere lo no dicho en el acto de decir (cf. Ducrot, 1988), pues el acto de leer, entendido como búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a completaciones de los intersticios textuales (cooperación textual, lo llama Eco), como una dimensión básica y fundamental para avizorar las posibilidades de la lectura crítica (o lectura de un tercer nivel). Se puede afirmar que si en las lecturas de carácter literal predominan los mecanismos de asociaciones automáticas y detección de lugares comunes (o hipercodificación), en la inferencia se hallan los procedimientos propios de la presuposición (o hipocodificación). Y, desde la perspectiva del enfoque semiótico-comunicativo (cf. Baena, 1990).

- **Nivel C: nivel crítico-intertextual**

En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el "Diccionario" sino por la lectura desde la "Enciclopedia"; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico.

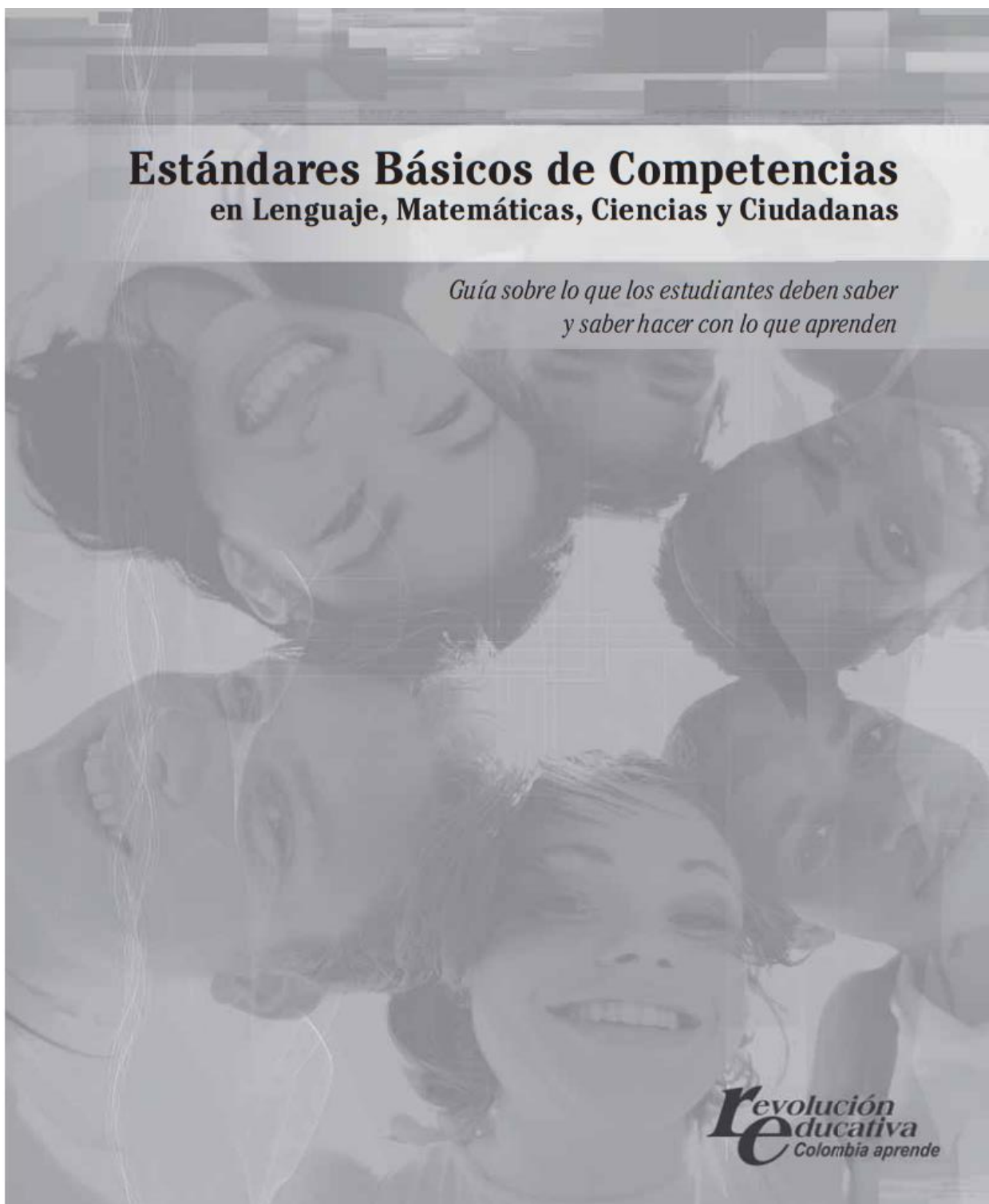
Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee.

Explicado en términos semióticos, en la lectura crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación.

---

<sup>63</sup> Estas categorías corresponden al trabajo realizado en 1997 sobre evaluación de impacto del plan de universalización, por parte del MEN, realizado por Fabio Jurado, Mauricio Pérez Abril y Guillermo Bustamante. A su vez, estas categorías para el trabajo sobre lectura son consistentes con los planteamientos desarrollados por el Grupo del ICFES al respecto. Ver el libro *Exámenes de Estado para el ingreso a la educación superior. Pruebas de Lenguaje*, de Ernesto Cuchimaque Daza, Bogotá, Icfes, 1998.

## 10.2 Estándares Básicos de Competencia





## *Introducción general*

Alcanzar una educación de calidad para todos y todas como condición para el desarrollo de las naciones y de los individuos es un propósito sobre el cual no hay discusión y Colombia así lo ha entendido.

En efecto, el mejoramiento de la calidad de la educación viene ocupando hace ya varias décadas un lugar preponderante en la política educativa colombiana, alimentándose de los prolíferos desarrollos alcanzados en el campo de la educación y la pedagogía, de los señalamientos de diversos organismos multilaterales, así como de las innovaciones adelantadas por un gran número de docentes que han tenido la valentía de poner en cuestión los modelos tradicionales al constatar que con ellos no logran que sus estudiantes accedan de manera comprensiva a los conocimientos, ni pueden desempeñarse con ellos en el mundo de la vida.

### ***La noción de calidad de la educación***

Qué se entiende por calidad y cómo trabajar por una educación de calidad son las preguntas centrales que han estado presentes en el camino que ha recorrido el país desde mediados de los años 70 cuando el concepto de calidad de la educación empieza a nombrarse en la legislación colombiana. Se trata de un concepto complejo, dada la naturaleza de la tarea educativa, la diversidad de actores involucrados y la multiplicidad de factores que la afectan.

La reflexión sobre la calidad nace como respuesta a la fuerte crítica hecha a la concentración de esfuerzos y recursos del Estado en lo que se ha llamado la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción).

Los resultados del modelo educativo vigente señalaron desde las décadas de los 60 y 70 cómo la educación, que se aspiraba se constituyera en el motor de crecimiento de los países, no estaba efectivamente aportando al desarrollo social de las naciones y menos aun a satisfacer las necesidades de grandes sectores de la sociedad.

Las nuevas expectativas sociales exigían que el sistema educativo fuera más allá de garantizar escolaridad universal, y ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. No se trata solamente de lograr la universalización de la educación obligatoria, es necesario garantizar resultados en los estudiantes.

Comenzó así entonces a hablarse de la calidad de la educación como un elemento esencial del desarrollo de los países y, desde entonces, las políticas educativas han

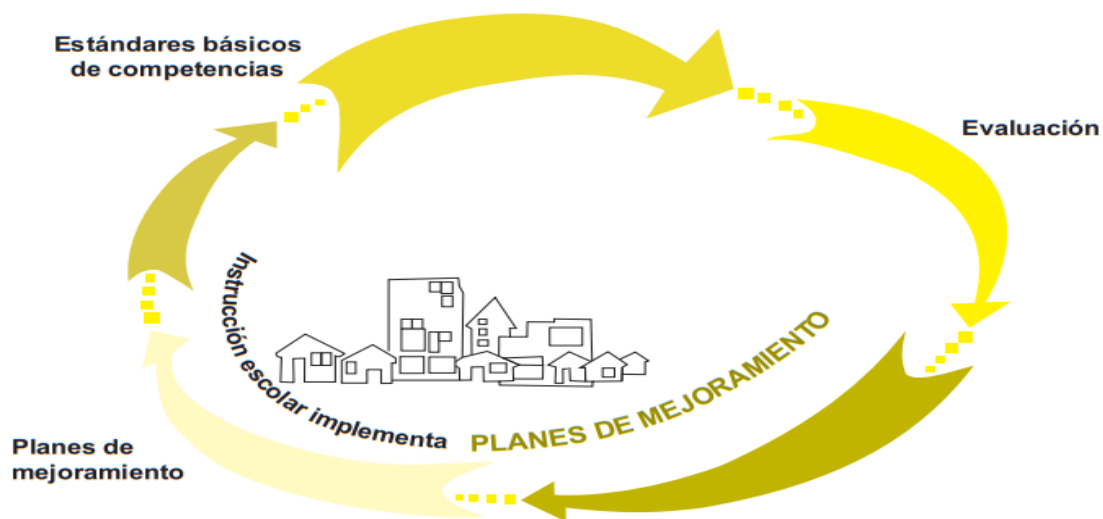
Esta introducción general fue elaborada gracias a los aportes de: Carlos Eduardo Vasco, los coordinadores de los grupos de estándares básicos para cada área, Miryam Ochoa (quien coordinó el proyecto general para la formulación de estándares por parte de Ascofade), Marina Camargo y Margarita Peña.

mostrado un interés permanente en los distintos *factores asociados con la calidad*: el currículo y la evaluación, los recursos y prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente.

Si bien esta noción de calidad no ha estado exenta de controversias, el consenso alrededor de la necesidad de fijar metas de calidad y saber si se están alcanzando es cada vez mayor, en la medida en que se reconoce que los resultados esperados no se limitan exclusivamente al rendimiento académico. Estas metas se fijan en función de una *situación deseada* expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela; su avance se *evalúa* con el fin de saber si se están alcanzando, y en la tarea de alcanzarlas se comprometen los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes y de las instituciones educativas en un esfuerzo intencional de *mejoramiento continuo*.

En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe *saber y saber hacer para lograr* el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la *evaluación externa e interna* es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los *planes de mejoramiento* establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar.

Si bien *estándares, evaluación y planes de mejoramiento* son componentes fundamentales de una estrategia a favor de la calidad de la educación, es claro que por sí



*Los estándares básicos de competencias son una de esas herramientas en las cuales viene trabajando el Ministerio desde 2002 a través de una movilización nacional de expertos educativos de reconocida trayectoria.*

solos no garantizan la calidad. Para lograr resultados, es necesario que las instituciones educativas cuenten con los recursos necesarios y, en ocasiones, con apoyo de actores externos. En razón a ello, las entidades territoriales diseñan estrategias cuyo propósito fundamental es apoyar a las instituciones educativas en su búsqueda por la calidad, para lo cual disponen de herramientas y recursos que aporta el Ministerio de Educación Nacional a partir de programas que (1) apoyan la formación de directivos docentes en su gestión, (2) contribuyen a la puesta en marcha de nuevas metodologías y pedagogías acordes con las necesidades de las regiones, (3) favorecen el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos pedagógicos, (4) promueven la divulgación de experiencias significativas y (5) atienden las necesidades particulares de las poblaciones vulnerables.

Los *estándares básicos de competencias*, objeto de esta publicación, son una de esas herramientas en la cual viene trabajando el Ministerio desde 2002 a través de una movilización nacional con el apoyo decidido de las facultades de Educación del país a través de Ascofade<sup>1</sup>, de maestros adscritos a instituciones de educación básica y media, asociaciones académicas y científicas, y secretarías de educación.

Su formulación, validación y socialización se han constituido en un trabajo exigente y riguroso que consulta el saber pedagógico, la práctica escolar, la innovación e investigación educativa y pedagógica, el análisis cuidadoso y crítico de lo que reporta la evaluación, el avance del conocimiento disciplinar y su didáctica, la manera como se formularon y funcionan los estándares en otros países<sup>2</sup> y los referentes con los que cuenta el sistema educativo nacional en su conjunto<sup>3</sup>, entre ellos los lineamientos curriculares para las áreas.

#### ***Los estándares básicos de competencias: referentes comunes***

Se mencionó arriba que es competencia de las instituciones educativas elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional que responda a situaciones específicas de la comunidad local. Así lo estableció la Ley General de Educación y dio autonomía a las instituciones para organizar y adaptar las áreas obligatorias, introducir asignaturas optativas, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas; igualmente, para establecer un plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, “dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional”<sup>4</sup>.

De la misma manera como la ley otorga a las instituciones educativas autonomía en aspectos cruciales relacionados con la definición del currículo y los planes de estudio, también se pronuncia a favor de unos *referentes comunes*. Se espera que estos: (a) orienten la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones; (b) garanticen el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes; (c) mantengan elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización, (d) sean comparables con lo que los estudiantes aprenden en otros países, y (e) faciliten la transferencia de estudiantes entre centros educativos y regio-

<sup>1</sup> Ascofade, Asociación Colombiana de Facultades de Educación. Agrupa la totalidad de las instituciones de educación superior que poseen programas de formación inicial y permanente de maestros y está organizada en siete capítulos nacionales: Antioquia y Chocó; Bogotá y Centro; Región Caribe; Santanderes; Suroccidente; Suroriental; y Zona Cafetera.

<sup>2</sup> Argentina, Australia, Chile, Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Japón y Nueva Zelanda, entre otros.

<sup>3</sup> Políticas educativas, estudios, documentos, resultados de evaluación, pruebas SABER y de Estado, y reflexiones sobre el desarrollo de las disciplinas, etc.

<sup>4</sup> Ley 115 de 1994, Artículo 77.

nes, importante en un país con tan alta movilidad geográfica de la población. Al mismo tiempo, la Ley dispone que es necesario contar con unos indicadores comunes que permitan establecer si los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas explícitas de calidad.

Desde mediados de la década pasada, el Ministerio de Educación Nacional asumió la responsabilidad de ofrecer estos referentes comunes a los cuales hace mención la Ley General de Educación. En una primera instancia los esfuerzos estuvieron orientados a elaborar *indicadores de logro y lineamientos curriculares* para cada una de las áreas obligatorias del currículo señaladas en la ley. Los lineamientos, como lo sabe bien la comunidad educativa, brindan orientaciones a las instituciones para la elaboración de sus planes de estudio, la formulación de objetivos y la selección de los contenidos, de acuerdo con los respectivos proyectos educativos.

La formulación de *estándares básicos de competencias*, cuyo punto de partida fueron los lineamientos, se une a esta tarea del Ministerio por establecer unos referentes comunes que, al precisar los niveles de calidad a los que tienen derecho todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país –independientemente de la región a la cual pertenezcan–, orienten la búsqueda de la calidad de la educación por parte de todo el sistema educativo (Ministerio de Educación, Secretarías, instituciones, actores escolares).

Un *estándar* es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que *todos los estudiantes* aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar.

*Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad.*

En este orden de ideas, los *estándares básicos de competencias* se constituyen en una guía para:

- el diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula;
- la producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar;
- el diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución;
- la formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio.

Igualmente, *los estándares* se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones e, incluso, de las instituciones educativas.

A la fecha, el Ministerio de Educación Nacional ha entregado al país los estándares correspondientes a lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales y competencias ciudadanas.



*Los estándares son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar.*

### ¿Por qué estándares básicos de competencias?

La concepción que animó la formulación de los lineamientos y los estándares fue superar de visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos.

Lo que en últimas se busca con el proceso educativo es el desarrollo de un conjunto de *competencias* cuya complejidad y especialización crecen en la medida en que se alcanzan mayores niveles de educación. La noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como *saber hacer* en situaciones concretas que requieren la

aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes.

En tal sentido, los estándares son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar. Una competencia ha sido definida como un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones

distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas.

Cabe anotar que las competencias son transversales a las áreas del currículo y del conocimiento. Aunque generalmente se desarrollan a través del trabajo concreto en una o más áreas, se espera que sean transferidas a distintos ámbitos de la vida académica, social o laboral. El desarrollo de las competencias está en el centro del quehacer de las instituciones educativas desde el preescolar, y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles educativos. Los currículos por competencias hacen posible la integración de los distintos niveles educativos, así como las diversas ofertas institucionales, bajo un concepto de educación permanente, que se inicia en la primera infancia y continúa a lo largo de la vida, aun después de que los individuos finalizan su escolarización.

Si bien los estándares hacen énfasis en las competencias más que en los contenidos temáticos, no los excluyen. La competencia no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del *saber qué*, del *saber cómo*, del *saber por qué* o del *saber para qué*, pues para el ejercicio de cada competencia se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado.

Por ello, para que una persona pueda mostrarle a alguien que tiene una competencia, no basta mostrarle que tiene los conocimientos necesarios, ni que posee las habilidades, ni que tiene las comprensiones, actitudes y disposiciones adecuadas, pues cada

uno de estos aspectos puede estar presente sin que la persona muestre que es competente para esa actividad, si no los relaciona y organiza en función de un desempeño flexible, eficaz y con sentido.

Los estándares propuestos por el MEN se refieren a lo central, necesario y fundamental en relación con la enseñanza y el aprendizaje escolar y en este sentido se los califica como básicos. No se trata de criterios mínimos, pues no se refieren a un límite inferior o a un promedio. Expresan, como se dijo, una situación esperada, un criterio de calidad, que todos deben alcanzar. Son retos pero no inalcanzables; exigentes pero razonables.

Es conveniente aclarar que un estándar no es un objetivo, una meta o un propósito. Una vez fijado un estándar, proponerse alcanzarlo o superarlo sí se convierte en un objetivo, una meta o un propósito, pero el estándar en sí mismo no lo es. Un estándar tampoco es un logro. Una vez fijado un estándar, haberlo alcanzado o superado sí es un logro.

### *Estándares, diversidad y autonomía escolar*

Tener estándares no implica necesariamente recortar la autonomía escolar. Como se dijo, si bien la Ley General de Educación otorgó a las instituciones educativas autonomía en la definición del currículo y los planes de estudio, dispuso al mismo tiempo que el Ministerio de Educación expidiera unos referentes comunes de calidad de educación que aporten a la construcción de equidad en tanto establecen lo que todos los niños, niñas y jóvenes que cursan la Educación Básica y Media deben *saber* y *saber hacer*, independientemente del contexto, estrato social y lugar de residencia.

Esta característica no contradice la atención a la diversidad de los estudiantes, ni limita el ejercicio de la autonomía de las instituciones educativas. Los estándares básicos de competencias plantean el *qué* y no el *cómo*, con lo cual el proyecto educativo de cada institución adquiere sentido y permite tener en cuenta las diferencias en los diversos contextos del país.

En efecto, todas las instituciones educativas definen en forma autónoma un proyecto educativo institucional adecuado a su contexto inmediato, regional y nacional. Esto le permite atender la diversidad regional y la de los grupos sociales a los que se dirige la acción educativa. No obstante, estos grupos y regiones hacen parte de un todo más amplio, inserto en un mundo cada vez más diverso pero también integrado, en el que individuos y grupos se desplazan por distintas razones y requieren por ello estar dotados de las capacidades para ser competentes en nuevos contextos.

El PEI define igualmente los énfasis de la institución y orienta la forma como se planifican, desarrollan y valoran sus propósitos educativos, los cuales a su vez se insertan en el proyecto de Nación, tal como lo exige nuestra Constitución Política. Los estándares desafían a las instituciones educativas a integrar y desarrollar los **finés** y referentes

*El PEI define los énfasis de la institución y orienta la forma como se planifican, desarrollan y valoran sus propósitos educativos, los cuales a su vez se insertan en el proyecto de Nación, tal como lo exige nuestra Constitución Política.*

comunes de la educación con su propuesta educativa, para que los estudiantes atendidos encuentren allí contenidos, métodos, estrategias, orientaciones, adecuados a su contexto y orientados hacia desempeños flexibles, eficaces y con sentido de sus conocimientos, comprensiones, actitudes y disposiciones.

De la misma manera, el PEI admite y facilita la contextualización de los estándares porque en él se definen las concepciones, procesos y formas de llevar a la práctica la propuesta pedagógica de cada institución. En el trabajo de aula, los estándares básicos de competencias invitan al maestro a llevar a cabo procesos de planeación de su trabajo pedagógico para desarrollar planes, programas, procesos y prácticas pedagógicas y evaluativas con referencia a ellos para proponerse intencionalmente que los estudiantes efectivamente los alcancen y superen.

A partir de los estándares básicos de competencias, y en el marco de cada proyecto educativo institucional, los equipos docentes de las instituciones educativas definen objetivos y metas comunes y para cada área específica los contenidos temáticos, la información factual, los procesos y otros requisitos que sean indispensables para desarrollar la competencia respectiva, teniendo en consideración, obviamente, lo establecido para cada grupo de grados.

Una vez alcancen esa claridad podrán desplegar exitosamente su creatividad y saber pedagógico para que todos sus estudiantes tengan múltiples oportunidades de aprender lo que tienen que aprender y desarrollar las competencias hasta alcanzar o superar los estándares relacionados con ella, de tal suerte que puedan utilizar con sentido y con pertinencia en sus actividades cotidianas lo aprendido y lo reflejen en las evaluaciones internas del curso o en las pruebas externas censales y muestrales que intentan evaluarla.

Desde el punto de vista de la opción pedagógica, el compromiso con el desarrollo de competencias no deja duda sobre la necesidad de promover activamente estrategias y perspectivas que privilegien a un estudiante que construye su conocimiento, a un docente que enseña con sentido para sí mismo y para sus estudiantes, a un aula donde niñas, niños y jóvenes comprenden lo que se les enseña y son capaces de transferirlo a distintos contextos, a unos educandos creativos y activos, a unos docentes conocedores de su disciplina, que también construye conocimiento, y que es capaz de hacer avanzar el desarrollo de las competencias en sus estudiantes hacia niveles cada vez más altos.

### ***La estructura de los estándares básicos de competencias***

Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, y es función del sistema educativo aportar a su desarrollo para alcanzar la calidad deseada contando, con criterios claros y públicos que permitan establecer si se están alcanzando o no los niveles que como sociedad nos hemos propuesto. Los estándares están formulados de forma que sea posible orientar a las instituciones educativas a definir los planes de estudio por área y por grado, buscando el desarrollo de las competencias en el tiempo.

Con el fin de permitir un desarrollo integrado y gradual a lo largo de los diversos niveles de la educación, los estándares de cada área se expresan en una secuencia de complejidad creciente y se agrupan en grupos de grados, estableciendo lo que los



estudiantes deben *saber y saber hacer* al finalizar su paso por ese grupo de grados, así: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno, y de décimo a undécimo.

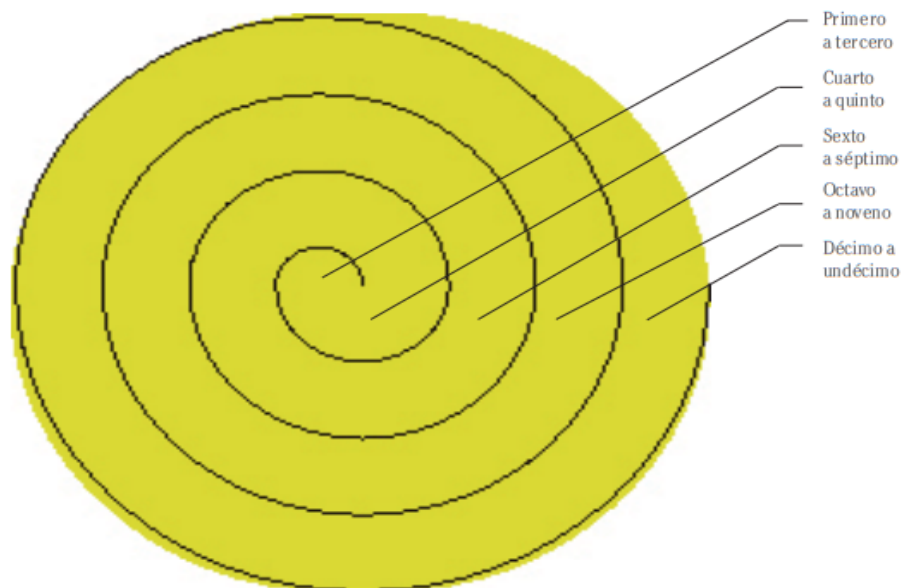
Ello no significa que no se puedan superar. Es tarea de todas las instituciones educativas velar por que sus planes de estudio y las estrategias que se empleen contemplen, como mínimo, el logro de estos estándares en dichos grupos de grados y ojalá los superen conforme a las particularidades de sus proyectos educativos institucionales y sus orientaciones pedagógicas.

### ■ **Coherencia vertical**

Esta organización secuencial que atiende a grupos de grados supone que aquellos estándares de un grado involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante. Es en este sentido que se habla de una **coherencia vertical**.

La siguiente espiral busca representar esta concepción según la cual las competencias se van desarrollando a lo largo de la Educación Básica y Media en niveles de complejidad creciente y no pueden entenderse como la suma o el acumulado de determinados conocimientos, habilidades, destrezas, etc.

Por ello los estándares no deben ser entendidos como metas que se puedan delimitar en un tiempo fijo determinado, sino que éstos identifican procesos que incluso no son terminales en el nivel donde se proponen.







Así por ejemplo, en el campo relacionado con la educación para el cuidado del medio ambiente, se plantea:

Para el grupo de grados de 1 a 3, el siguiente estándar específico:

*"Me preocupo por que los animales, las plantas y los recursos del medio ambiente reciban buen trato".*

Para el grupo de grados de 6 a 7, el siguiente:

*"Reconozco que los seres vivos y el medio ambiente son un recurso único e irrepetible que merece mi respeto y consideración."*

Y para el grupo de grados de 10 a 11, este:

*"Comprendo la importancia de la defensa del medio ambiente, tanto en el nivel local como global, y participo en iniciativas a su favor."*

En el ejemplo puede verse que el grado de comprensión sobre la importancia del cuidado del medio ambiente y la amplitud del nivel de acción para promover su protección aumenta a medida que se avanza de un grupo de grados a otro y que no se trata de una sumatoria de contenidos segmentados. Los jóvenes que han finalizado undécimo grado no podrían realizar acciones en defensa del medio ambiente, si no se preocuparan por él (estándar para el grupo 1 a 3) y reconocieran que *los seres vivos y el medio ambiente son un recurso único e irrepetible que merece mi respeto y consideración*". (Estándar para los grupos 4 y 5).

Estrechamente relacionado con lo anterior, hay que precisar también que el número de estándares que se proponen para un grupo de grados no puede dividirse por partes iguales en los grados de nivel (por ejemplo, seis en un grado y seis en otro grado) ni tampoco puede pensarse en una separación por periodos del año escolar claramente delimitados para cada uno de ellos. El conjunto de estándares se alcanza gradual e integralmente, en niveles de complejidad creciente.

#### ■ Coherencia horizontal

De otra parte, cada uno de los equipos de expertos estructuró los estándares para su área conforme a desarrollos propios sobre dicha disciplina y sus procesos de enseñanza, plasmados en su mayoría en los Lineamientos Curriculares. Así, por ejemplo, todos ellos acudieron a unos ejes o factores articuladores que les permiten precisar los estándares.

Por ejemplo, en el caso de los estándares de matemáticas, estos fueron organizados en cinco columnas que corresponde cada una de ellas a cinco tipos de pensamiento matemático, organizador curricular señalado en los Lineamientos de Matemáticas. El diseño curricular de cada institución debe desarrollar de manera integrada los distintos pensamientos y no cada uno de ellos de manera aislada. Esto se logra si el trabajo en el aula se piensa desde las situaciones problemas, más que desde los contenidos. De esta forma es posible aprovechar en cada situación las posibilidades de interrelacionar los estándares correspondientes a los diferentes pensamientos.



Otro ejemplo es el de competencias ciudadanas cuyo equipo organizó los estándares en tres grandes grupos que representan dimensiones fundamentales para el ejercicio de estas: (1) convivencia y paz; (2) participación y responsabilidad democrática y (3) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Los tres grupos, que aparecen organizados por columnas, están separados por razones de claridad, pero en la vida real tienen múltiples intersecciones. Así, por ejemplo, una joven puede promover iniciativas democráticas en su colegio para disminuir la discriminación y el comportamiento agresivo y para ello organizar un foro donde se deliberen estos problemas y se planteen soluciones conjuntas que involucren a toda la comunidad educativa. En este ejemplo, la participación democrática responsable de la joven y de la comunidad educativa de la que hace parte fomenta la construcción de una cultura de paz que valora las diferencias de los demás. Es decir, los tres grupos de estándares se entrelazan; esto lo llamamos *coherencia horizontal* de los estándares.

Por ello se afirma que la organización en columnas (ver cuadros páginas 32 a 41, 80 a 89, 122 a 141 y 170 a 179) es una división netamente metodológica. No obstante, es claro que para alcanzar lo propuesto para cada grupo de grados, se requiere el concurso de todos los elementos que aparecen en las tablas. Los documentos que preceden a los estándares mismos ofrecen elementos a los lectores para comprender por qué los estándares fueron concebidos y aglutinados de esa manera.

Igualmente, es importante señalar que la noción de competencias que aquí se ha expuesto supone la necesaria interrelación entre los saberes propios de las disciplinas. De allí que se adviertan relaciones entre los estándares de un área con los de otra área.

Ahora bien, lo que verdaderamente hace posible desarrollar las competencias en su plena expresión, es la generación de situaciones de aprendizaje significativas en donde la formulación de problemas y la búsqueda de respuestas a ellas, la valoración de los saberes previos, el estudio de referentes teóricos, las preguntas constantes, el debate argumentado, la evaluación permanente, sean ingredientes constitutivos de toda práctica pedagógica.

Como lo dijimos al inicio, muchos maestros y maestras de nuestro país nos han mostrado no solamente que una pedagogía en esta dirección sí es posible, sino que convierte en infinitamente más apasionante la labor docente.

El Ministerio de Educación Nacional aspira a que esta publicación a propósito de los estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas, aporte a la cualificación de las prácticas docentes y, por supuesto, se vea reflejada en estudiantes capaces de enfrentar los desafíos de nuestro tiempo aportando a la construcción de una sociedad justa y equitativa.

Los lectores y las lectoras encontrarán aquí no solamente los estándares mismos, sino una breve presentación conceptual que da cuenta de algunos de los principales referentes conceptuales que están en la base de estos, muchos de los cuales retoman a su vez lo señalado en los lineamientos.

Invitamos a maestras, maestros y directivos docentes a revisar los currículos de sus instituciones a la luz de los estándares y a formular planes de mejoramiento educativo que, acudiendo a sus propios recursos y los proporcionados por las entidades territoriales, garanticen que todos los niños y las niñas colombianas, sin distinción de raza, credo, origen o región donde se encuentren, reciban la educación de calidad que como sociedad nos hemos propuesto ofrecer.





## ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE

### *Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*

#### ***El porqué de la formación en lenguaje\****

Nadie se atrevería a dudar de la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para la formación del individuo y la constitución de la sociedad. Pero, ¿realmente se tiene claro por qué es tan importante ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida? Aquí se busca dar respuesta a esta pregunta, señalando el papel que cumple el lenguaje en la vida de las personas, como individuos y como miembros de un grupo social, lo que a su vez permitirá exponer someramente cuál es la perspectiva conceptual que fundamenta los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

Para empezar, se hace necesario reconocer que el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados<sup>1</sup> que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia (tal es el valor que, por ejemplo, poseen los mitos); interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades (así, la ciencia y la tecnología no podrían existir sin el uso de sistemas simbólicos); construir nuevas realidades (¿qué tal los mundos soñados por García Márquez o Julio Verne!); establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres (piénsese, por ejemplo, en la Constitución Política de Colombia); y expresar sus sentimientos a través de una carta de amor, una pintura o una pieza de teatro.

#### ***El doble valor del lenguaje***

Según lo anterior, el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social.

El lenguaje tiene un valor *subjetivo*<sup>2</sup> para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido de que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo. Este valor subjetivo del lenguaje es de suma

\* Es de anotar que cuando en estos estándares se habla de lenguaje se está haciendo alusión a lengua castellana, literatura y otros sistemas simbólicos.

<sup>1</sup> Tabán de Castro, L. (2011) *La lingüística del lenguaje. Estudios en torno al proceso de significar y comunicar*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

<sup>2</sup> Intra-organismo, en términos de Halliday M.A.K. (1975) *Exploración sobre las funciones del lenguaje*. México y España: Barcelona.

importancia para el individuo puesto que, de una parte, le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, constituirse en ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás y, de otra parte, le permite conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de ésta.

De acuerdo con lo expuesto, es claro que el lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Así, lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido (la idea o concepto que construye de flor o de triángulo, por ejemplo) con una forma (una palabra, un dibujo, una caracterización corporal)<sup>3</sup>, con el fin de representar dicho contenido y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y requiera.

En este orden de ideas, ¡cuántas formas ha creado el ser humano para relacionarlas con un sinnúmero de contenidos! Así, relaciones de contenido y forma, que a su vez se afectan entre sí, le han brindado a los seres humanos la posibilidad de construir un universo conceptual que constituye la base de su pensamiento. Es a través de este proceso como las personas clasifican las realidades existentes que hacen parte de su mundo, pertenezcan éstas al ámbito natural o al cultural. Esto es, han conformado una serie de categorías para identificar con la misma forma un conjunto de cosas que comparten determinadas características; por ejemplo, cuando pronuncian la palabra 'flor', están reuniendo aquellas características comunes a todas las flores que les permiten agruparlas en una misma clase.

El sistema lingüístico, además, interviene en la organización de otros procesos cognitivos, entre ellos, la toma de conciencia de la acción que el individuo ejerce sobre el mundo. Esta particularidad del lenguaje hace posible que el individuo sea capaz de monitorear sus acciones y planificarlas de acuerdo con los fines que se proponga. Por ejemplo, cuando hace un esquema, un mapa o simplemente escribe unas ideas, está recurriendo al lenguaje para planear lo que va a hacer antes de llevarlo a cabo.

*En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales.*

Además de este valor subjetivo, el lenguaje posee una valía *social*<sup>4</sup> para el ser humano, en la perspectiva de ser social, en la medida en que le permite establecer y mantener las relaciones sociales con sus semejantes, esto es, le posibilita compartir expectativas, deseos, creencias, valores, conocimientos y, así, construir espacios conjuntos para su difusión y permanente transformación.

En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural.

<sup>3</sup> Simone, R. (1993) *Fundamentos de lingüística*. Ariel, Barcelona.

<sup>4</sup> Inter-organísmico, de acuerdo con Halliday (1975) o.c.

Según esto, se reconoce que la capacidad del lenguaje le brinda a los seres humanos la posibilidad de comunicarse y compartir con los otros sus ideas, creencias, emociones y sentimientos por medio de los distintos sistemas signícos que dicha capacidad permite generar para cumplir con tal fin. Así, a través de un proceso de acción intersubjetiva –es decir, de intercambio de significados subjetivos–, los individuos participan en contextos sociales particulares e interactúan con otros, compartiendo puntos de vista, intercambiando opiniones, llegando a consensos o reconociendo diferencias, construyendo conocimientos, creando arte, en fin, propiciando una dinámica propia de la vida en comunidad y construyendo el universo cultural que caracteriza a cada grupo humano.

De lo anterior se desprende que el valor social del lenguaje tiene que ver con el hecho de que las relaciones sociales y la cohesión del grupo se sustentan por medio de éste, dado que los diversos sistemas lingüísticos se constituyen en instrumentos a través de los cuales los individuos entran en interacción; así, las manifestaciones del lenguaje se constituyen en medios ideales para la relación social, para la comunicación entre los individuos<sup>5</sup>.

En síntesis, resulta imprescindible reconocer que estos valores del lenguaje (subjetivo y social) se encuentran íntimamente ligados y le otorgan un carácter transversal que influye en la vida del individuo y de la sociedad. Por esta razón resulta inoficioso separar los planos socio-cultural e individual, excepto cuando ello se hace para efectos de su estudio.

### **Diferentes manifestaciones del lenguaje**

Consecuente con lo que se ha expuesto, en la propuesta que se presenta, se asume una concepción amplia de lenguaje que comprende, por una parte, el *lenguaje verbal* –que abarca a su vez las diferentes lenguas que existen– y, por otra parte, el *lenguaje no verbal*, en el que se ubican los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y para comunicarlos: la música, los gestos, la escritura, la pintura, la escultura, entre otras opciones.

*El lenguaje es una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido.*

Como se ha planteado, el lenguaje es una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido. Esta exteriorización puede manifestarse de diversos modos, bien sea de manera verbal, bien sea a través de gestos, grafías, música, formas, colores... En consecuencia, la capacidad lingüística humana se hace evidente a través de distintos sistemas signícos que podemos ubicar en dos grandes grupos: verbales y no verbales.

Por tanto, son las múltiples manifestaciones del lenguaje, y no solamente la lengua, las que le brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas. Esto, como se verá más adelante, tiene fuertes implicaciones en la manera como están estructurados los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

### **La actividad lingüística: comprensión y producción**

Dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, sean de naturaleza verbal o no verbal, se dan dos procesos: la producción y la comprensión. La *producción*

<sup>5</sup> Bernárdez, E. (1999) *Qué son los lenguas*. Alianza, Madrid.



hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la *comprensión* tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística.

Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social.

De igual modo, a través de sus diversas manifestaciones, el lenguaje se constituye en un instrumento esencial de conocimiento, en tanto representa una puerta de entrada para la adquisición de nuevos saberes. Por ejemplo, cuando el individuo interactúa con el texto de algún autor o intercambia ideas con otros, construye nuevos conocimientos, en lo personal y en lo social.

De ahí que estos estándares se orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en lo no-verbal– que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo.

### ***Las grandes metas de la formación en lenguaje en la Educación Básica y Media***

El lenguaje, como se ha planteado, forma parte de las características que definen al ser humano como especie única. En este orden de ideas, todos los seres humanos están dotados con la capacidad lingüística y es función primordial de la formación en lenguaje aportar a su adecuado desarrollo. Según esto, se plantea que dicha formación se orienta hacia el enriquecimiento de seis dimensiones.

#### ***La comunicación***

Como se anotó, el lenguaje tiene una valía social, pues muchas de sus posibles manifestaciones, en especial la lengua, se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos dan forma y mantienen sus relaciones interpersonales, sustento y eje de la vida en comunidad.

Así, formar en lenguaje para la comunicación supone formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz de producir y comprender significados, de

*Además de posibilitar la relación intersubjetiva, las manifestaciones del lenguaje permiten que los individuos puedan llevar información nueva a los otros.*

Además de posibilitar la relación intersubjetiva, las manifestaciones del lenguaje permiten que los individuos puedan llevar información nueva a los otros. De acuerdo con esto, sistemas como la lengua, la pintura, el cine, la literatura, la matemática, entre otros, le brindan al individuo la opción de transmitir informaciones (conceptos, datos, cifras, concepciones ideológicas, hipótesis, teorías...) acerca de la realidad, natural o cultural, sea perceptible o no, de tal forma que se convierten en medios que permiten la formalización del conocimiento que la inteligencia humana ha ido construyendo, a la vez que permiten tener acceso al mismo.

forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa. Esto es, ayudar a la formación de un individuo capaz de ubicarse claramente en el contexto de interacción en el que se encuentra y estar en capacidad de identificar en éste los códigos lingüísticos que se usan, las características de los participantes en el evento comunicativo, el propósito que los orienta y, en conformidad con ello, interactuar.

### **La transmisión de información**

Según esto, la formación en lenguaje debe ofrecer las herramientas necesarias al individuo para desarrollar su capacidad de producir nuevos significados o, si se quiere, nuevos conocimientos, que sean inteligibles y sustentados, independientemente de quien los produce. Solamente así, el desarrollo de nuevos campos del saber podrá verse beneficiado y enriquecido.

### **La representación de la realidad**

El lenguaje permite organizar y darle forma simbólica a las percepciones y conceptualizaciones que ha adelantado el individuo, pues a través del lenguaje —y gracias a la memoria— puede construir y guardar una impronta conceptual de la realidad, organizada y coherente, que constituye el universo del significado y del conocimiento que tiene de la realidad.

Ha de ser meta de la formación en lenguaje crear las condiciones que le permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran.

### **La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas**

Como se dijo, el lenguaje permite la creación de una representación conceptual de la realidad y, a la vez, ofrece la oportunidad de darle forma concreta a dicha representación, ya sea de manera tendiente a la “objetividad” como, por ejemplo, en el discurso técnico y científico, o de manera “subjetiva”, con lo cual surgen, entre otras, las expresiones emotivas y artísticas. Así, diversas manifestaciones del lenguaje le brindan al individuo la posibilidad de expresar sus sentimientos más personales, en modalidades como el diario íntimo, la literatura, la pintura, la música, la caricatura, el cine, la escultura.



Formar en el lenguaje para la expresión artística implica, pues, trabajar en el desarrollo de las potencialidades estéticas del estudiante, esto es, propiciar el reconocimiento de las posibilidades significativas que le ofrece el lenguaje, por medio de sus distintas manifestaciones, para formalizar su manera particular de ver y comprender el mundo, y así recrearlo y ofrecerlo a otras miradas y perspectivas.

### ***El ejercicio de una ciudadanía responsable***

Este ejercicio es viable a través del lenguaje, porque con él los seres humanos expresan la visión que han construido del mundo, del entorno, de su forma de relacionarse con éste y con sus congéneres, lo cual supone usos del lenguaje en los que una ética de la comunicación propicia la diversidad, el encuentro y el diálogo de culturas, a la vez que se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto, pilares de la formación ciudadana.

Es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos.

### ***El sentido de la propia existencia.***

Al poseer el lenguaje un doble valor (subjetivo y social), se constituye en una herramienta que repercute en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, haciendo valer su condición de seres humanos únicos y diferenciados, aunque iguales a los demás en derechos, responsabilidades y potencialidades.

Según las metas que aquí se han esbozado, formar en lenguaje plantea el reto de propiciar el desarrollo de las competencias que requieren las y los estudiantes para participar con éxito en las situaciones comunicativas que le ofrecen a diario la institución educativa, la región, el país y el mundo, teniendo presente que ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia y las construidas por otros seres humanos, y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como la adopción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos.

Si se asumen estos elementos en las prácticas docentes, se podrá afirmar que se está formando hombres y mujeres capaces de conceptualizar la realidad, de comprenderla e interpretarla, de comunicarse e interactuar con sus congéneres y de participar de la construcción de un país solidario, tolerante y diverso en el que quepan todos, sin distingos ni exclusiones. O, en palabras del profesor Alfonso Vargas, se podrá decir que se está aportando a la construcción de "pactos de convivencia y respeto como alternativa al creciente deterioro de la calidad de la vida de las personas en un mundo convulsionado por los más variados conflictos"<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Vargas A. (2004) "Estándares y ética de la comunicación". En *EnRedate IV*. Boletín No. 7. Enero de 2004. Universidad del Valle -Red de Maestros del Valle del Cauca para la Transformación de la Cultura Escolar desde el Lenguaje. Cali.

## ***Cómo orientar la formación en lenguaje en la Educación Básica y Media***

Son muchos los caminos que maestros, lingüistas, literatos, comunicadores y demás expertos en el área han trazado para orientar la formación en lenguaje de los y las estudiantes colombianos. Estos caminos toman forma a través de diversas acciones que se han venido adelantando en las últimas décadas, alrededor de la investigación en el área: el enfoque semántico-comunicativo en los años 80, la definición de Lineamientos Curriculares (1998) y de Indicadores de Logro Curriculares (1996), así como la reflexión crítica que profesores de lenguaje han venido haciendo a través de diferentes colectivos de trabajo. Estas acciones han permitido tener una visión del área más madura y pertinente con las necesidades de los y las escolares en lo que respecta a la formación en lenguaje.

Sin pretensiones de exhaustividad, y acorde con lo expuesto hasta aquí, en este apartado se harán algunos señalamientos de carácter pedagógico que, de una parte, ayudarán a comprender mejor la manera como están estructurados los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y, de otra, aportarán al fortalecimiento de la práctica y el saber pedagógicos que han venido consolidando docentes, investigadores e instituciones educativas en esta área.

En primer lugar, se hará referencia a tres campos fundamentales que supone la formación en lenguaje, en los cuales convergen distintas posturas sobre el asunto. Luego, se presentará una reseña sobre la complejidad del desarrollo del lenguaje y algunas de sus implicaciones pedagógicas, para terminar con algunas orientaciones que guíen el diseño de situaciones de aprendizaje propicias para el desarrollo del lenguaje.

### ***Tres campos fundamentales en la formación en lenguaje***

Tomando como referencia la concepción de lenguaje y las metas señaladas para su formación, se han definido los siguientes tres campos fundamentales en la formación en lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, de seguro procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje.

Veamos cómo se concibe cada uno de estos campos.

#### **■ La pedagogía de la lengua castellana**

Para poder desarrollar cabalmente las competencias que permiten a los estudiantes comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad, desde este campo se considera que la actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales de la lengua castellana (como tradicionalmente ha sido abordada) sino, y ante todo, sus particularidades como sistema simbólico.

Lo anterior requiere tomar en consideración sus implicaciones en los órdenes cognitivo, pragmático, emocional, cultural e ideológico. Así, la pedagogía de la lengua castellana centra su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia



comunicativa de los estudiantes, en el sentido de que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje. De lo que se trata, entonces, es de enriquecer el desempeño social de los y las estudiantes mediante el empleo de la lengua castellana en los diferentes contextos en que ellos lo requieran.

Según lo dicho, se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística.

Ello no significa dejar de lado el trabajo en el campo gramatical, que tanto peso ha tenido en la enseñanza de la lengua en nuestro país; significa estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva y llevar a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales en que se hacen evidentes: a) las necesidades cognitivas del estudiante; b) el estudio de la gramática desde las exigencias que plantea la construcción de discurso y, c) los aportes que la gramática ofrece para la concreción de los procesos de significación y de comunicación.

*Según lo expuesto, la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático.*

#### ■ La pedagogía de la literatura

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

Pero, al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión.

Según lo expuesto, la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo



pragmático. En tal sentido, se requiere abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee.

De allí que se propenda por una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. Pero también se espera que ese contacto con la literatura le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje. Para ello, se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género y temática, pues lo más importante en este campo es lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la obra literaria, y no tanto “qué tipo de texto leer”; es decir, se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación.

Si bien el objetivo apunta al desarrollo de una tradición lectora que aporte a la comprensión, interpretación y disfrute del texto literario, también se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc. De tal forma que puedan expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo, a la vez que desarrollen su producción escrita, teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes.

#### ■ La pedagogía de otros sistemas simbólicos

*La capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones.*

Como se ha dicho, la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. Estos sistemas tienen que ver con lo *verbal* (lengua castellana, para este caso) y lo *no verbal* (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje.

Según ello, formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno. Esto quiere decir que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódicos, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc. Estos aspectos se deben abordar puesto que se emplean y forman parte de las representaciones y procesos comunicativos. Así, pues, se busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los y las estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica.

### **La complejidad del desarrollo del lenguaje**

Una adecuada formación ha de tener presente que las competencias en lenguaje se relacionan de manera estrecha con el desarrollo evolutivo de los estudiantes y, por supuesto, varían de acuerdo con la infinidad de condiciones que ofrece el contexto cultural del cual forman parte y participan.

El desarrollo de las competencias en lenguaje es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación y acompaña al individuo toda la vida. Cuando los infantes llegan al primer grado de Educación Básica cuentan ya con una serie de saberes que no pueden ser ignorados en la labor pedagógica.

*El desarrollo de las competencias en lenguaje es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación y acompaña al individuo toda la vida.*

La investigación educativa y la práctica misma de muchos docentes han permitido establecer que en los primeros grados es importante enfatizar en el uso del lenguaje, a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias.

Grados más adelante conviene incursionar en procesos que conducen al conocimiento y manejo de algunas categorías gramaticales, tanto en la producción como en la comprensión de textos, afianzando la utilización –en diferentes contextos– del vocabulario que ha ido adquiriendo el estudiante. En lo que respecta a la literatura, el énfasis podrá hacerse en el acercamiento a las diferentes formas de producción literaria, reconociendo en ellas algunos de sus rasgos característicos. En cuanto a los lenguajes no verbales, se puede incrementar el acercamiento analítico a sistemas simbólicos diferentes a la lengua y la literatura, con miras a entender su funcionamiento comunicativo.

Posteriormente, se sugiere ahondar en la consideración de herramientas cognitivo-lingüísticas que procuran el inicio de procesos discursivos de carácter argumentativo, lo que implica un acercamiento mayor a las características de la lengua, así como a los aspectos relevantes de la comunicación en el marco de la diversidad cultural. En el campo de la literatura, es el momento de impulsar procesos en los que se conjuguen el placer de leer con los rasgos más relevantes de la producción literaria. En cuanto a los códigos no verbales, se puede hacer mayor énfasis en la comprensión de aspectos culturales y sociales que los fundamentan.

Después, resulta pertinente reconocer con mayor precisión la importancia que tiene el lenguaje como capacidad humana, profundizar más en la consideración del estudio de la lengua en sus niveles básicos como una herramienta que posibilita mayor riqueza en su uso y avanzar en la producción del discurso argumentado, así como en la comprensión de textos de mayor complejidad. En lo que respecta a la literatura, se puede trabajar en un reconocimiento mayor del valor cultural y estético de las obras literarias a partir de una lectura creativa, crítica y analítica de las mismas. En relación con el lenguaje no verbal, se amplía el trabajo en la dirección de encontrar opciones interpretativas que enriquezcan la capacidad crítica de los y las estudiantes.

En la Educación Media se recomienda profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demandan el interlocutor y el contexto comunicativo. **Esta actitud crítica se puede fortalecer, también, en el abordaje de la obra literaria.** En lo referido al lenguaje no verbal se puede procurar el fortalecimiento de la expresión crítica y argumentada de interpretaciones que aborden los aspectos culturales, éticos, afectivos e ideológicos de la información que circula a través de diferentes medios.

Es importante no olvidar que estos procesos constituyen tan solo un referente que puede potenciar el desarrollo lingüístico, comunicativo y cognitivo de los estudiantes en el transcurso de su paso por la escolaridad, el cual debe articularse con las características particulares de los estudiantes en las diferentes regiones del territorio colombiano, así como con las necesidades y propósitos que cada institución ha identificado y definido en su Proyecto Educativo Institucional.

### ***Situaciones de aprendizaje propicias para el desarrollo del lenguaje***

El trabajo pedagógico que se adelanta en el área debe incluir la generación de experiencias significativas para los estudiantes en las que se promueva la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje –verbales y no verbales–, de tal forma que las asuman e incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propósitos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros.

Para ello es importante propiciar el manejo de los recursos propios de cada sistema signico, sea este la lengua, la pintura, la música, la caricatura, el cine, etc. Así, por ejemplo, en el caso del código verbal, conviene aproximar a las y los estudiantes al manejo de recursos extraverbales, antes mencionados, tales como los proxémicos, los kinésicos y los prosódicos, que se constituyen en elementos importantes a la hora de sostener una conversación o realizar una exposición, entre otras actividades verbales.



De igual manera, la formación en lenguaje implica propiciar situaciones en donde tengan cabida los procesos de producción y comprensión implicados en la actividad lingüística. Podemos hablar entonces de la producción y la comprensión oral, la comprensión y la producción escrita, así como la producción y la comprensión de los demás sistemas signicos, atendiendo al principio que plantea que el ser humano constantemente está interactuando con significados, ya sea en calidad de productor (emisor) o de intérprete (receptor) de estos.

En este orden de ideas, la producción de lenguaje no sólo se limita a emitir textos orales o escritos, sino iconográficos, musicales, gestuales, entre otros. Así mismo, la comprensión lingüística no se restringe a los textos orales o escritos, sino que se lee y, en consecuencia, se comprende todo tipo de sistemas signicos, comprensión que supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada.

En suma, se puede afirmar que estimular la producción y la comprensión de los diferentes sistemas simbólicos mediante la generación de experiencias enriquecedoras



de aprendizaje les brindará a los y las estudiantes la oportunidad de construir y expresar significados, de comprender y recrear el mundo<sup>7</sup>.

Por otra parte, cabe anotar que los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje hacen énfasis en la ética de la comunicación como un factor transversal, de lo cual se infiere una propuesta didáctica orientada a la formación de sujetos participativos, críticos y constructores de cualquier tipo de conocimiento, si –en consonancia con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana– se apunta a la consolidación de una “cultura de la argumentación en el aula”<sup>8</sup> y en la escuela, de tal forma que éstas se conviertan en el espacio en el que los interlocutores con acciones pedagógicas mancomunadas transforman las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones.

Una sociedad más igualitaria tendrá razón de ser en el momento en que los individuos puedan justificar sus saberes y cuestionar racionalmente los saberes propios y los de los demás. Y una didáctica de la argumentación puede ser uno de los caminos más expeditos para la transformación de las prácticas pedagógicas y, por ende, de la sociedad en pleno<sup>9</sup>.

### La estructura de los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje

De acuerdo con los referentes expuestos hasta aquí, el lector encontrará que los estándares han sido definidos por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) a partir de cinco factores de organización que identifican las columnas de los cuadros que aparecen más adelante. Ellos son:

- ▶ Producción textual
- ▶ Comprensión e interpretación textual
- ▶ Literatura
- ▶ Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
- ▶ Ética de la comunicación.

Cabe anotar que el factor denominado *Literatura* supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje. Como se dijo anteriormente, la *Ética de la comunicación* es un aspecto de carácter transversal que deberá abordarse en relación solidaria con los otros cuatro factores; a su vez, la *gramática* y el desarrollo cognitivo subyacente aparecen de forma implícita en todos los factores.

Con esta organización de los estándares se recogen de manera holística los ejes propuestos en los Lineamientos para el área<sup>10</sup> y se fomenta el enfoque interdisciplinario y autónomo por el que propugnan estos últimos. De esta manera, se proponen estándares

<sup>7</sup> Las experiencias de docente en nuestro país dan cuenta de situaciones de aprendizaje muy interesantes tales como: la producción de periódicos escolares, la correspondencia con estudiantes de otras instituciones (incluso de otros países), la elaboración de productos comunicativos (cruceles, afiches, invitaciones) para actividades de la institución, el desarrollo de ferias de la ciencia, el funcionamiento de emisoras escolares e incluso situaciones más cotidianas como puede ser la elaboración de una carta a un bebé que está próximo a nacer.

<sup>8</sup> Ministerio de Educación Nacional (1998) *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. MEN, Bogotá, pág. 89.

<sup>9</sup> Dimarié C. y Correa J. I. (2001) “¿Sirve para algo argumentar?” En *Educación en matemáticas. Investigaciones e innovaciones del ISEP*. IDEP-Editorial Magistero, Bogotá.

<sup>10</sup> Ministerio de Educación Nacional (1998) *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*. MEN, Bogotá.





que activen en forma integral los procesos a que aluden los ejes de los lineamientos, y que son: (1) procesos de construcción de sistemas de significación; (2) procesos de interpretación y producción de textos; (3) procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; (4) principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y (5) procesos de desarrollo del pensamiento. Se precisa que aquí los procesos cognitivos no fueron asumidos como un factor, puesto que ellos no pueden desligarse de lo comunicativo y del uso del lenguaje.

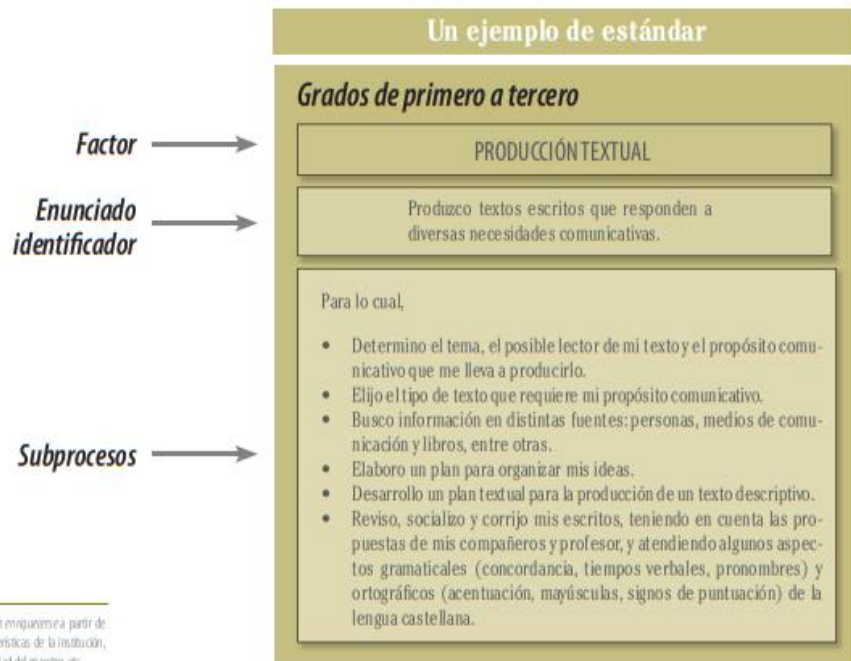
Queda claro, entonces, cómo en esta propuesta de estándares se potencian los procesos referidos en los ejes expuestos en los Lineamientos -sin aislarlos- y se propone su desarrollo a partir del diálogo efectivo y enriquecedor entre ellos.

**Factores, estándares y subprocesos**

Cada uno de los estándares del lenguaje tiene una estructura conformada por un **enunciado identificador** y unos **subprocesos** que evidencian su materialización, a partir de los cinco factores a los que se ha hecho referencia.

En el **enunciado identificador** del estándar se exponen un *saber específico* y una *finalidad* inmediata y/o remota de ese saber, lo que a su vez constituye el proceso que se espera lleve a cabo el estudiante una vez se hayan dado las condiciones pedagógicas necesarias para su consolidación.

En los **subprocesos básicos** se manifiesta el estándar y aunque no son los únicos<sup>11</sup>, sí un niño, niña o joven cumplen el papel de ser referentes básicos del proceso que puede adelantar un niño, niña o joven en su formación en lenguaje.



<sup>11</sup> Téngase en cuenta que pueden y deben enriquecerse a partir de los intereses del estudiante, las características de la institución, las necesidades de la región, la creatividad del maestro, etc.

### La secuencialidad de los estándares

Por otra parte, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje están organizados de manera secuencial, atendiendo a grupos de grados, de tal forma que los de un grupo de grados involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias de lenguaje, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante.

La estructura definida permite una lectura vertical y horizontal de los estándares, así como la comprensión de su relación con el conjunto de grupos de grados y la organización temática y conceptual de cada estándar.

En lo conceptual, los estándares propuestos en el área de lenguaje para cada grupo de grados presuponen unos conocimientos construidos en los grados anteriores, lo cual permite verlos como secuenciales, no sólo de un grado a otro, sino de un grupo a otro, atendiendo requerimientos de orden cognitivo y buscando potenciar el desarrollo de los ejes propuestos en los Lineamientos Curriculares, sin aislarlos, más bien interrelacionándolos en forma adecuada para alcanzar los objetivos propuestos por este documento. Esta secuencialidad puede entenderse de la siguiente manera en este ejemplo:

En relación con la producción textual, en la siguiente tabla se observa la secuencialidad a la que se hace alusión, la cual es evidente no sólo en los enunciados de los estándares, sino –y ante todo– en los subprocesos comprometidos en su consecución:

Ejemplo de secuencialidad en relación con la producción textual	
Grados de primero a tercero	Grados de cuarto a quinto
PRODUCCIÓN TEXTUAL	PRODUCCIÓN TEXTUAL
Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.</li> <li>• Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.</li> <li>• Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras.</li> <li>• Elaboro un plan para organizar mis ideas.</li> <li>• Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo.</li> <li>• Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.</li> <li>• Diseño un plan para elaborar un texto informativo.</li> <li>• Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.</li> <li>• Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.</li> </ul>

# Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

## Cuarto a quinto

Al terminar quinto grado...

PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL
<p>Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.</p>	<p>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.</p>	<p>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p>
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias.</li> <li>• Elaboro un plan para la exposición de mis ideas.</li> <li>• Selecciono el léxico apropiado y acomodo mi estilo al plan de exposición así como al contexto comunicativo.</li> <li>• Adecuo la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participo.</li> <li>• Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.</li> <li>• Diseño un plan para elaborar un texto informativo.</li> <li>• Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.</li> <li>• Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.</li> <li>• Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído.</li> <li>• Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.</li> <li>• Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.</li> <li>• Establezco diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información.</li> <li>• Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.</li> </ul>
<p><i>Lenguaje</i> 4<sup>o</sup> - 5<sup>o</sup></p>		

**Nota 1.** Se recuerda que el estándar cubre tanto el enunciado identificador (por ejemplo “Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora”) como los sub-procesos que aparecen en la misma columna.

LITERATURA	MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.	Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten, para utilizarla en la creación de nuevos textos.	Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.
<p>Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.</p>	<p>Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.</p>	<p>Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.</p>
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales.</li> <li>• Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.</li> <li>• Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.</li> <li>• Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no.</li> <li>• Comparo textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco las características de los diferentes medios de comunicación masiva.</li> <li>• Selecciono y clasifico la información emitida por los diferentes medios de comunicación.</li> <li>• Elaboro planes textuales con la información seleccionada de los medios de comunicación.</li> <li>• Produzco textos orales y escritos con base en planes en los que utilizo la información recogida de los medios.</li> <li>• Socializo, analizo y corrijo los textos producidos con base en la información tomada de los medios de comunicación masiva.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entiendo las obras no verbales como productos de las comunidades humanas.</li> <li>• Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.</li> <li>• Explico el sentido que tienen mensajes no verbales en mi contexto: señales de tránsito, indicios, banderas, colores, etc.</li> <li>• Reconozco y uso códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas.</li> </ul>
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos.</li> <li>• Caracterizo los roles desempeñados por los sujetos que participan del proceso comunicativo.</li> <li>• Tengo en cuenta, en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales.</li> <li>• Identifico en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación.</li> </ul>		

**Nota 2.** En la publicación de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, realizada por el MEN en 2003, por un error de diseño, la columna *Comprensión e interpretación textual* incluía el estándar referido a los medios de comunicación masiva, que ahora aparece en el factor *Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos*. Igualmente, lo que antes se llamaba *Estética del lenguaje* ahora se denomina *Literatura*.



## Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

### Sexto a séptimo

#### Al terminar séptimo grado...

PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	
<p>Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.</p>	<p>Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.</p>	<p>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p>	<p>Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura.</p>
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Defino una temática para la elaboración de un texto oral con fines argumentativos.</li> <li>Formulo una hipótesis para demostrarla en un texto oral con fines argumentativos.</li> <li>Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en un texto con fines argumentativos.</li> <li>Elaboro un plan textual, jerarquizando la información que he obtenido de fuentes diversas.</li> <li>Caracterizo estrategias argumentativas de tipo descriptivo.</li> <li>Utilizo estrategias descriptivas para producir un texto oral con fines argumentativos.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Defino una temática para la producción de un texto narrativo.</li> <li>Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo.</li> <li>Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.</li> <li>Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno.</li> <li>Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo.</li> <li>Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.</li> <li>Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc.</li> <li>Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído.</li> <li>Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente.</li> <li>Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros.</li> <li>Caracterizo rasgos específicos que consolidan la tradición oral, como: origen, autoría colectiva, función social, uso del lenguaje, evolución, recurrencias temáticas, etc.</li> <li>Identifico en la tradición oral el origen de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y dramático.</li> <li>Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos.</li> </ul>

**Nota 1.** Se recuerda que el estándar cubre tanto el enunciado identificador (por ejemplo “Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas”) como los sub-procesos que aparecen en la misma columna.

LITERATURA	MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
<p>Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.</p>	<p>Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla.</p>	<p>Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.</p>
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región.</li> <li>• Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros.</li> <li>• Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos.</li> <li>• Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros.</li> <li>• Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva.</li> <li>• Selecciono y clasifico la información emitida por los medios de comunicación masiva.</li> <li>• Recopilo en fichas, mapas, gráficos y cuadros la información que he obtenido de los medios de comunicación masiva.</li> <li>• Organizo (mediante ordenación alfabética, temática, de autores, medio de difusión, entre muchas otras posibilidades) la información recopilada y la almaceno de tal forma que la pueda consultar cuando lo requiera.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizo obras no verbales (pintura, escultura, arquitectura, danza, etc.), mediante producciones verbales.</li> <li>• Cotejo obras no verbales con las descripciones y explicaciones que se han formulado acerca de dichas obras.</li> <li>• Comparo el sentido que tiene el uso del espacio y de los movimientos corporales en situaciones comunicativas cotidianas, con el sentido que tienen en obras artísticas.</li> <li>• Propongo hipótesis de interpretación de espectáculos teatrales, obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, entre otras.</li> </ul>
		<p>Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.</p>
		<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío.</li> <li>• Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras.</li> <li>• Evidencio que las variantes lingüísticas encierran una visión particular del mundo.</li> <li>• Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.</li> </ul>

**Nota 2.** En la publicación de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, realizada por el MEN en 2003, por un error de diseño, la columna *Comprensión e interpretación textual* incluía el estándar referido a los medios de comunicación masiva, que ahora aparece en el factor *Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos*. Igualmente, lo que antes se llamaba *Estética del lenguaje* ahora se denomina *Literatura*.

# Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

## Octavo a noveno

### Al terminar noveno grado...

PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	LITERATURA
<p>Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.</p>		<p>Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.</p>	<p>Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.</p>
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas.</li> <li>• Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis ideas.</li> <li>• Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.</li> <li>• Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.</li> <li>• Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto.</li> <li>• Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto.</li> <li>• Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto.</li> <li>• Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.</li> <li>• Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.</li> <li>• Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.</li> <li>• Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.</li> <li>• Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.</li> <li>• Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.</li> <li>• Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.</li> <li>• Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.</li> <li>• Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.</li> <li>• Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.</li> </ul>

**Nota 1.** Se recuerda que el estándar cubija tanto el enunciado identificador (por ejemplo “Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos”) como los sub-procesos que aparecen en la misma columna.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	
<p>Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.</p>	<p>Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.</p>	<p>Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.</p>
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizo los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.</li> <li>• Diferencio los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia.</li> <li>• Utilizo estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva.</li> <li>• Seleccione la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas.</li> <li>• Utilizo estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo.</li> <li>• Establezco relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contrasto críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo.</li> <li>• Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.</li> <li>• Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.</li> <li>• Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.</li> <li>• Relaciono manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.</li> <li>• Interpreto manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.</li> <li>• Entiendo la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracterizo en sus aspectos convencionales y arbitrarios.</li> <li>• Explico el proceso de comunicación y doy cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.</li> <li>• Comprendo el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos míos o de mis compañeros.</li> <li>• Valoro, entiendo y adopto los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.</li> </ul>

**Nota 2.** En la publicación de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, realizada por el MEN en 2003, por un error de diseño, la columna *Comprensión e interpretación textual* incluía el estándar referido a los medios de comunicación masiva, que ahora aparece en el factor *Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos*. Igualmente, lo que antes se llamaba *Estética del lenguaje* ahora se denomina *Literatura*.



## 10.3 Derecho Básico de aprendizaje número seis, correspondiente a interpretación de textos.

Lenguaje • Grado 7º

### Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2

- 5.** Comprende discursos orales producidos con un objetivo determinado en diversos contextos sociales y escolares.

#### Evidencias de aprendizaje

- Escucha los discursos orales de su entorno para deducir los propósitos comunicativos de un interlocutor.
- Distingue líneas temáticas en los discursos que escucha, la manera como son planteadas por el autor, y las conexiones entre unas y otras a propósito de su intención comunicativa.
- Anticipa la estructura con que un interlocutor puede organizar su discurso oral.
- Discrimina los sonidos que hay en el ambiente para comprender el contexto donde se produce un discurso oral.

#### Ejemplo

Durante la emisión de un discurso oral:

- ◆ Identifica las características generales de un tema, por ejemplo, en una conferencia sobre las tribus urbanas, comprende el tipo de música, la vestimenta, la ideología y otros aspectos.



- 6.** Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales.

#### Evidencias de aprendizaje

- Identifica y caracteriza al posible destinatario del texto a partir del tratamiento de la temática.
- Identifica elementos como temáticas, léxico especializado y estilo empleados en los textos.
- Ubica el texto en una tipología particular de acuerdo con su estructura interna y las características formales empleadas.

#### Ejemplo

Establece semejanzas y diferencias entre periódicos, revistas, enciclopedias, libros de texto del colegio, cartillas y directorios, para identificar sus usos, estructuras, temáticas, contextos de circulación y expresiones empleadas.



## 10.4 Derecho básico de aprendizaje número seis, correspondiente a comprensión de lectura, grado octavo.

Lenguaje • Grado 8º

### Derechos Básicos de Aprendizaje • v.2

- 5.** Escucha con atención a sus compañeros en diálogos informales y predice los contenidos de la comunicación.

#### Evidencias de aprendizaje

- Participa en espacios discursivos que se dan en la cotidianidad de la escuela con el propósito de conocer las posturas de sus compañeros frente a diversos temas.
- Comprende los contenidos de un diálogo y predice las posibles ideas que pueden darse en él.
- Identifica el nivel de formalidad o informalidad que se da en un diálogo con sus compañeros.

#### Ejemplo

Durante una conversación informal con sus compañeros:

- ◆ Escucha lo que dicen sus compañeros y se adecúa al nivel de formalidad de la conversación.



- 6.** Infiere múltiples sentidos en los textos que lee y los relaciona con los conceptos macro del texto y con sus contextos de producción y circulación.

#### Evidencias de aprendizaje

- Identifica y caracteriza las voces que hablan en el texto.
- Elabora hipótesis sobre el sentido global de un texto a partir de la relación de información explícita e implícita.
- Identifica las características retóricas de las tipologías textuales con las que trabaja y señala en sus notas de clase los conceptos más relevantes.

#### Ejemplo

- ◆ Analiza las características propias de un texto como el narrativo: voz que narra, punto de vista de dicha voz, tipos de personajes, lugar, tiempo, orden la historia, recursos como la descripción o el diálogo, entre otras.

#### El perturbado inquilino

No creo en fantasmas, pero últimamente unas voces miedosas han abrumado las habitaciones y muchas pisadas han medido la largura polvorienta de los corredores. He percibido charlas en que una voz le cuenta a otra sus pánicas aventuras de caza, o el cabal rendimiento de sus acciones en la capital Edimburgo, o sus prohibidos amores. Estoy muy intranquilo porque es la primera vez que semejantes seres impredecibles perturban la paz de este castillo en el que he sido feliz siglos y siglos, ambulando sus aposentos y patios, atravesando sin abrir las puertas, viendo el alba por entre sus ruinosas paredes, o inventando huracanados silbidos que hacen bambolear las ventanas como si las animara la vida .

David Ramírez

Tomado de: Bustamante, G. y Kremer, H. (2006). *Antología del cuento corto colombiano*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

## 10.5 Orientación pedagógica de lenguaje grado séptimo correspondiente a la competencia comunicativa (proceso de lectura)



### ORIENTACIÓN 1

#### Competencia

Comunicativa

#### Dimensión

Sintáctica

#### Aprendizaje

Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.

#### Proceso

Lectura

COMPETENCIA	COMUNICATIVA (Proceso de lectura)	
	APRENDIZAJE	EVIDENCIA
PRAGMÁTICO	Reconoce información explícita de la situación de comunicación.	Identifica quién habla en el texto.
	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	Identifica y caracteriza la voz que habla en el texto.
SEMÁNTICO	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.	Caracteriza el emisor del texto. Identifica el punto de vista y la perspectiva de la voz que habla en el texto.
	Reconoce sucesos de acciones, hechos o eventos en los textos que lee.	Identifica el sentido que tienen algunas palabras no verbales en situaciones de comunicación cotidianas.
	Recupera información explícita en el contenido del texto.	Jerarquiza y clasifica los personajes según su participación en la historia. Usa información relevante para dar cuenta de las relaciones entre eventos, agentes, pacientes, situaciones o fenómenos. Usa en un texto escrito información puntual sobre ¿qué?, ¿cómo?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿por qué? y ¿cómo?
	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.	Reconoce la presencia de argumentación en un texto. Elabora hipótesis de lectura global sobre los textos que lee. Identifica el sentido de una palabra o expresión en su relación contextual. Establece relaciones de sentido entre palabras o expresiones para dar cuenta de posibles campos semánticos.
SINTÁCTICO	Relaciona información verbal y no verbal para determinar la idea o el tema del texto.	Relaciona e integra información del texto y los paratextos, para predecir información sobre posibles contenidos. Sintetiza y generaliza información, para identificar el tema o hacer conclusiones sobre el contenido.
	Infiere visiones de mundo o referentes ideológicos en los textos que lee.	Relaciona información verbal y no verbal para determinar la idea o el tema del texto. Infiere visiones de mundo o referentes ideológicos en los textos que lee.
	Relaciona textos y moviliza sobre ellos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	Identifica relaciones de cohesión o forma entre las oraciones de un texto. Relaciona el contenido de un texto con otros textos de la cultura.
	Identifica información de la estructura explícita del texto.	Identifica el emisor o estructura del texto. Identifica la función de las partes que configuran la estructura de un texto.
SINTÁCTICO	Recupera información implícita de organización, tejido y componentes de los textos.	Identifica la función de las coherencias, como las, guiones, rayas, signos de admiración, etc., en la configuración del sentido de un texto. Identifica la función de marcas lingüísticas de cohesión local (concordancia gramatical y conectores).
	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.	Distingue entre el tiempo de la narración y el tiempo en el que ocurren los hechos. Reconoce algunas estrategias propias de cada tipo textual.



## 10.6 Matriz de referencia de lectura, grado noveno.



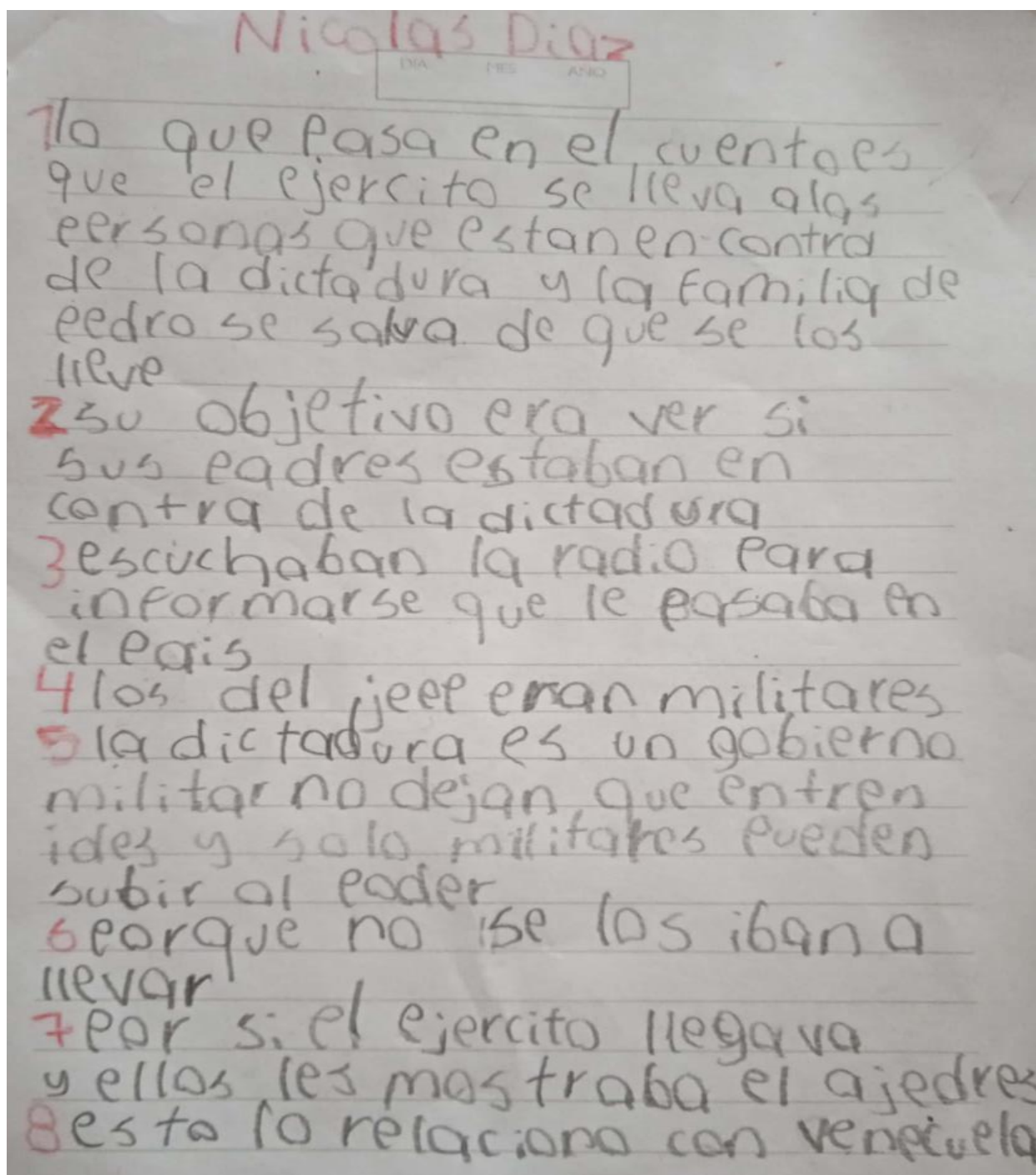
COMPETENCIA	COMUNICATIVA (Proceso de Escritura)	
	APRENDIZAJE	EVIDENCIA
PRAGMÁTICO	Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.	Identifica la correspondencia entre el léxico empleado y el auditorio al que se dirige un texto.
	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación.	Evalúa la validez o pertinencia de la información de un texto y su adecuación al contexto comunicativo.
	Prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular.	Identifica características de la enunciación para cumplir con una intención comunicativa. Identifica el propósito que debe tener el texto para cumplir con las condiciones del contexto o las exigencias de comunicación. Indica el rol que debe cumplir como enunciador de un texto, a partir de la situación de comunicación.
SEMÁNTICO	Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.	Evalúa las formas de referir o recuperar información en el texto. Evalúa el estilo y léxico del texto atendiendo a las exigencias de la situación de comunicación y al rol del interlocutor. Evalúa la pertinencia del contenido en relación con el propósito. Evalúa la puntualidad y claridad de las ideas. Evalúa las estrategias de progresión y desarrollo del tema.
	Da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación.	Estructura y ordena ideas o tópicos siguiendo un plan de contenido. Selecciona las ideas que permiten iniciar, dar continuidad o cerrar un escrito.
	Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.	Elige un contenido o tema acorde con un propósito.
	Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.	Identifica el contenido que abarca la problemática a desarrollar. Reconoce la información que le permite abordar un tema. Identifica la fuente acorde con la perspectiva que debe tener un contenido.
SINTÁCTICO	Da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.	Elige los conectores y marcas textuales que permiten dar cohesión a las ideas. Reorganiza las ideas en un texto atendiendo a un plan de desarrollo.
	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.	Evalúa en un texto escrito el uso adecuado de los elementos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación).
	Prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.	Elabora un plan textual para producir un texto. Identifica el tipo de texto que debe escribir.

COMPETENCIA	COMUNICATIVA (Proceso de Lectura)	
	APRENDIZAJE	EVIDENCIA
PRAGMÁTICO	Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.	Caracteriza al posible enunciatario del texto. Identifica el punto de vista y la perspectiva de la voz que habla en el texto.
	Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.	Identifica intenciones y propósitos en los textos que lee. Identifica y caracteriza la voz que habla en el texto.
	Reconoce información explícita de la situación de comunicación.	Identifica quién habla en el texto.
SEMÁNTICO	Recupera información explícita en el contenido del texto.	Identifica el sentido que tienen algunos códigos no verbales en situaciones de comunicación, cotidianas. Jeraquiza y clasifica los personajes según su participación en la historia. Reconoce la presencia de argumentos en un texto. Reconoce secuencias de acciones, hechos o eventos en los textos que lee. Ubica en un texto escrito información puntual sobre ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿cómo? Ubica ideas puntuales del texto. Ubica información relevante para dar cuenta de las relaciones entre eventos, agentes, pacientes, situaciones o fenómenos.
	Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	Deduce información que permite caracterizar los personajes según sus acciones, sus palabras o la manera como otros personajes se relacionan con ellos. Identifica relaciones de contenido o forma entre dos o más textos. Infiere visiones de mundo o referentes ideológicos en los textos que lee. Relaciona el contenido de un texto con otros textos de la cultura. Elabora hipótesis de lectura global sobre los textos que lee.
	Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.	Establece relaciones de sentido entre palabras o expresiones para dar cuenta de posibles campos semánticos. Identifica el sentido de una palabra o expresión en su relación contextual. Relaciona e integra información del texto y los paratextos, para predecir información sobre posibles contenidos. Relaciona información verbal y no verbal para determinar la idea o el tema del texto. Sintetiza y generaliza información, para identificar el tema o hacer conclusiones sobre el contenido.
	Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.	Distingue entre el tiempo de la narración y el tiempo en el que ocurren los hechos. Reconoce algunas estrategias propias de cada tipo textual.
SINTÁCTICO	Identifica información de la estructura explícita del texto.	Identifica el almacén o estructura del texto.
	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	Identifica la función de las partes que configuran la estructura de un texto. Identifica la función de los corchetes, comillas, guiones, raya, signos de admiración, etc. en la configuración del sentido de un texto. Identifica la función de marcas lingüísticas de cohesión local (concordancia gramatical y conectores). Reconoce estrategias de sintaxis no verbal. Ubica el texto dentro de una tipología o género específico.

## 10.7 Producciones de lectura de los estudiantes.

### 10.7.1 Ejercicio de lectura número 1.

Escrito de Nicolás (2021) Colegio Campestre Jaime Garzón, Sede Adelina Gutiérrez (Sumapaz)





Escrito de Karoll Millán

1. Para mi es un niño que le gusta jugar fútbol y a todas las personas que están en contra de la dictadora los llevan a la cárcel, su papá está en contra de la dictadora.
2. Para mi fue que si los papás están en contra de la dictadora, para saberlo.
3. Para escuchar las noticias y lo que pasaba con la dictadora.
4. Los militares y personas del gobierno.
5. Es cuando un gobierno militar que no deja gobernar a otros ~~ya~~, se toman el poder.
6. Porque pensaron que había escrito sobre su posición contra la dictadora y no lo hizo.
7. Por si vienen los militares a su casa.
8. Sobre lo que pasa en Venezuela, Maduro, y el mal gobierno.

Karoll Millán

1¿Qué les parece que sucede en el cuento?

Para mí sucede que un niño le gusta jugar Fútbol

2¿Cuál era el objetivo de los militares al pedirles a los niños que hicieran una composición?

Para saber que así la familias

3¿Porque los padres de Pedro se la pasaban oyendo la radio?

Para saber que pasaba en el mundo

4¿Quiénes crees que era los del jeep?

los soldados

5¿Que crees que era la Palabra dictadura?

Es un gobierno militar que se toma el poder por muchos años un País

6¿Porque los padres luego de que Pedro leyera su composición estaban sonriendo?

porque no dijo la verdad

7¿Porque el padre dijo al final hay que comprar un ajedrez por si las moscas?

Por si benian los del gobierno bieran el ajedrez y ceyeran que era verdad

Escrito de Gabriel Morales

Gabriel Morales curso 7<sup>o</sup>

- 1 que un niño llamado pedro que vivia con sus papas y vivian muy angustados
- 2 la pregunta de los militares a si el niño era investigado por los padres
- 3 para saber que pasaba en el pais y a quien arrestaban
- 4 eran los de el gobierno y militares
- 5 es un gobierno militar que solo los militares mandan
- 6 por que pedro no dijo la verdad de la que pasaba en realidad

- 7 por que si los militares asen una requisita de casa y no encontraban el padre sabian que esta mintiendo
- 8 me hizo acordar a la que pasa en venezuela



## Escrito de Samuel

Samuel Romero F

DIA MES AÑO

1. Un niño llamado Pedro que le gustaba el fútbol todas las noches ve a sus padres en la radio, un día llega un general y les pidió hacer un resumen de lo que pasa en su casa lo resumen bien y se lo conto a sus padres.
2. para saber si los padres están en contra de la dictadura
3. para saber que pasaba con la dictadura del país
4. eran militares de la dictadura
5. la dictadura es cuando unos soldados toman el control de un país y ellos no dejan gobernar a nadie más
6. porque no querían que supieran que estaban en contra de la dictadura
7. por si los padres llegan a la casa de Pedro
8. Corea del Norte

## 10.7.2 Ejercicio de lectura número 2

Escrito de Nikoll (parte 1)

Colegio Campestre Jaime Garzón  
Dayra Nikoll Romero Villalba  
Grado: Sexto

1-

Un anciano maestro iba con su discípulo en el bosque y ellos se encontraron una casa pobre con una familia viviendo dentro la cual el anciano preguntó cómo sobrevivía. El señor le respondió: "que sobrevivían de una vaca". El maestro ordenó al discípulo que llevara la vaca y la botara al precipicio. El discípulo cabizbajo cumplió la orden. Después de un tiempo el discípulo fue a buscar aquella familia la cual el señor le dijo que ellos empezaron a cultivar y empezaron a vender y así alcanzaron el éxito.

2- ¿fue una buena o mala para la familia la muerte de la vaca?

Buena

Escrito de Nikoll Romero (parte 2)

3-¿Por qué la muerte de la vaca fue beneficiosa para la familia?

Fue beneficiosa ya que la familia aprendió a cultivar y vender para sobrevivir.

4-¿Qué fue la parte que te gustó del cuento?

El discípulo disculpándose con la familia ya que eso me enseña que las acciones malas que haga tienen que tener un perdón.



Colegio Compreste Gaimé Garzón

Grado: 6° Nombre: Patricia Romero Sede: Adelina Gutierrez

1- Hacer un Resumen

Un maestro y su discípulo paseaban vieron un sitio pobre se aproximaron al señor y le preguntó ¿Cómo a cen para sobrevivir? el dijo con una vaca el maestro fue a donde su discípulo y le dijo que tirara la vaca por un precipicio el discípulo lo fue y la tiro a los años el volvió a ayudar a la familia y se sorprendió al llegar la familia viva mucho mejor

2- ¿Fue buena y mala la muerte de la vaca?  
bueno porque la familia prospera

3- ¿Por que la muerte de la vaca fue beneficiosa para la familia?  
Porque gracias a ello la familia prospera

4- ¿Que fue lo que te gusta mas del cuento que la familia prospera

## Escrito de Yilber

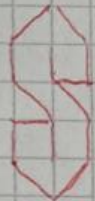
Colegio campestre juime garson Grado 6<sup>o</sup>  
Adehinagutierrez

1 Hacer un resumen

2 ¿Fue buena o mala para la familia la muerte de la vaca?

3 ¿Por que la muerte de la vaca fue benefica para la familia?

4 ¿Que fue lo que mas te gusto del cuento?



solucion

1

es una historia de su maestro y su disipulo que paseaban por el bosque y se encontraron con una casa que se veia muy deteriorada, el maestro dio una breve vista y lo atiende un hombre mal vestido, el maestro le pregunta como sobre vivian el hombre le respondio que de una vaca el maestro va con su disipulo y le dice que empuje la vaca por un precipicio cercano el disipulo hizo eso mientras el disipulo pasaba cabizbajo. cuatro años despues el disipulo se arrepintio y fue a confesar lo que hizo mientras a lo lejos se veia una casa bien arreglada corrio usia la casa pregunto por la familia y se dio cuenta que esos eran la familia de hace cuatro años.



10.7.3 Ejercicio de lectura número 3. Grado séptimo, lectura  
"Un paseo Nocturno" de Rubem Fonseca.

Escrito de Marlon

colegio campestre jaimo garzon  
Marlon Smith Ramirez mayorga grado 7<sup>o</sup>  
es la historia de un señor que siempre que ~~era~~ llegaba de trabajar estaba muy estresado y como siempre le gustaba dar paseitos por la noche con su coche él fue a una calle no bien iluminada miro a una señora corriendo con biscoitos y pan él apago las luces del coche y aceleró y atrapello la señora, le rompio sus dos piernas y salio a lo que daba del lugar cuando llego a su casa le dijo a su mujer que queria dormir y se fue a la cama.  
2 Que te gusto: todo me gusta mas su carro deportivo  
Que no me gusto: que hisiera eso todas las noches

### Escrito de Marlon (parte 2)

3 porque sabia que con el refuerzo cromado seria mas duro el golpe al atropellar a alguien

4 porque corria mas rapido que el viento y tenia su refuerzo cromado capas de partir a un toro

5 salir todas las noche con su auto a atropellar gente

6 todas las noches

Jaime Garçon 00 MM AA  
02 02 22

Karen Yulieth Miran **Curso: 7**

**1** Es la historia de un señor que trabajaba en una empresa como abogado y llegaba todos los días muy cansado porque tenía que hacer muchos papeles y trabajos por hacer los hijos le pedían dinero casi todas las noches y la esposa le decía que porque trabajaba tanto que los compañeros trabajaban menos tiempo que el y que los pagaban por igual el señor en el único lugar que estaba más tranquilo era en la biblioteca al señor le gustaba todas las noches hacer paseos nocturnos con el auto del el el decía que el auto tiene mucha potencia pero que también era silencioso buscaba un lugar donde no pasaran tantas personas y después de un tiempo de pensar escogió como un parque oscuro con muchos árboles y encontró a una mujer el señor apaga las luces y atropella a la señora después volvió a la casa y miro que no hubiera ninguna marca en el auto y entro y le dijo a la esposa que se iba a acostar a descansar.

**2** Me gusto que la esposa le dijera al esposo que se relajara.

No me gusto que el señor atropellara personas solo para relajarse.

**3** Porque le gustaba atropellar a las personas y al chocarlas se activara el parachoques.

**4** Porque no dejaba marcas en su auto cuando atropellaba a las personas.

**5** Atropellando a las personas en un lugar oscuro y lejano con el auto.

**6** Los paseos los hacia todas las noches.



## Escrito de Brayan

2 de febrero de 2022

colegio canpeste Jaime Garson  
brayan felipe

1 Heste cuenta relata la Historia de un Señor que trabaja en una empresa, la cual esa empresa le da mucho estrés, todas las noches al llegar a su casa llega muy estresado, con lo cual sale a tomar un paseo el buscaba el lugar perfecta, Hasta que lo encontro el se adentro al lugar y se encontro a una señora, se encontraba apresurada y el señor la atropello, tiempo despues el señor llega a la casa y lla al llegar se encuentra mas relajado Fin.

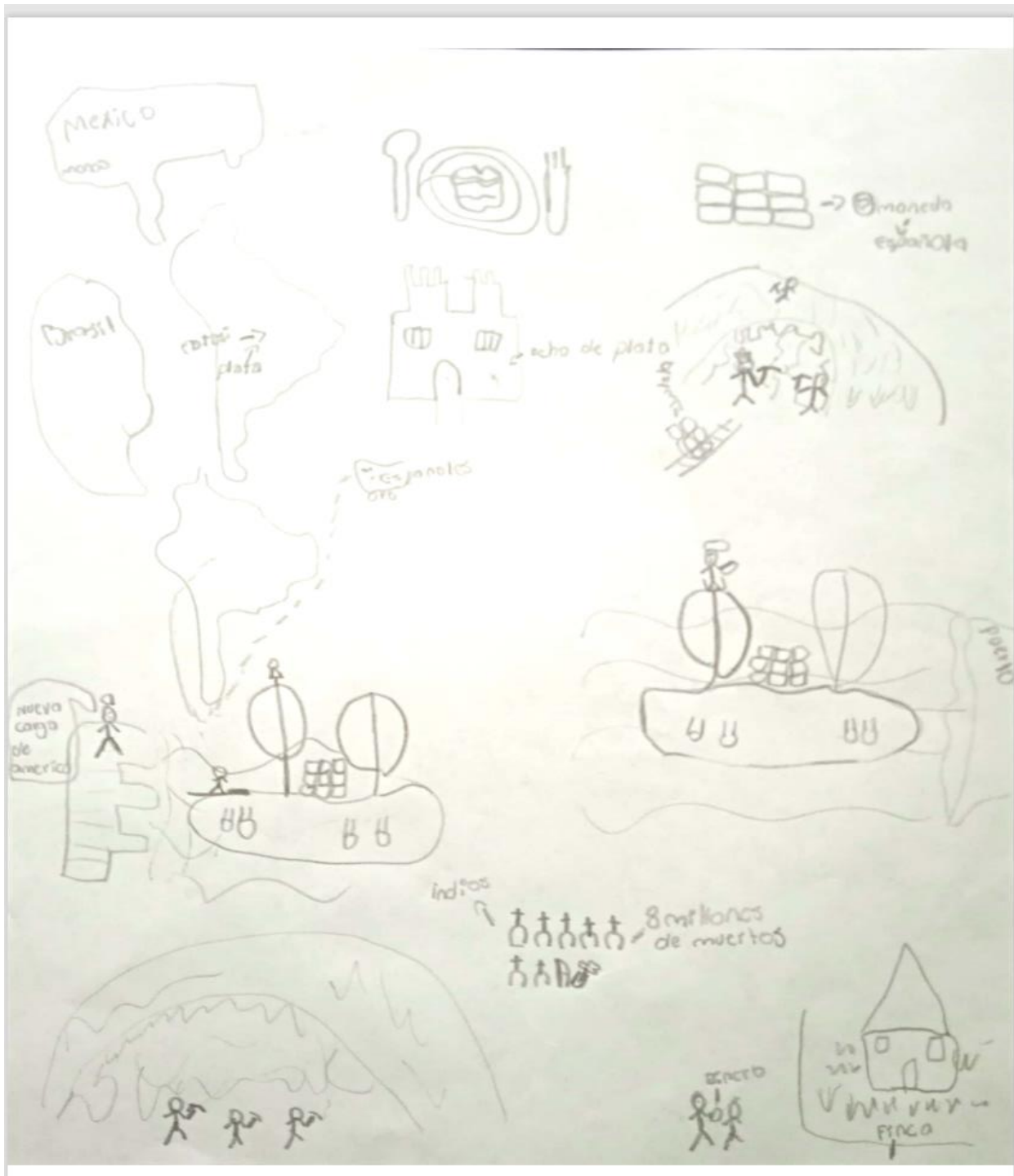
2 lo que me gusto es que relata bien y lo que no me gusto es que maten a la señora

3 porque con ella podia atropellar a la jent

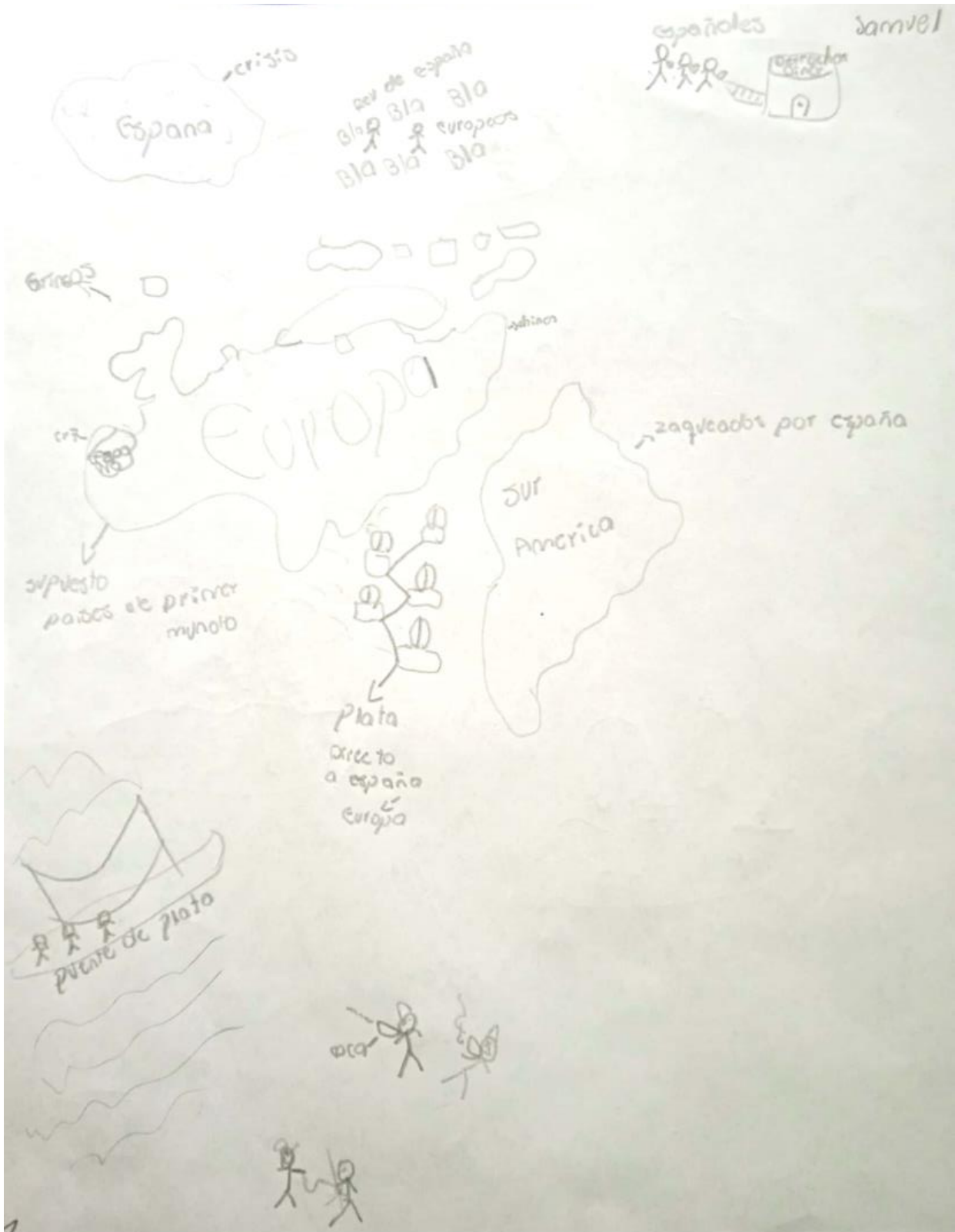
4 per que le abia costado mucho y con el realizaba los asesinatos

## 10.8 Práctica de lectura hecha por la profesora Edna Acuña del área de Ciencias sociales.

### 10.8.1 Trabajo de Samuel (parte 1)



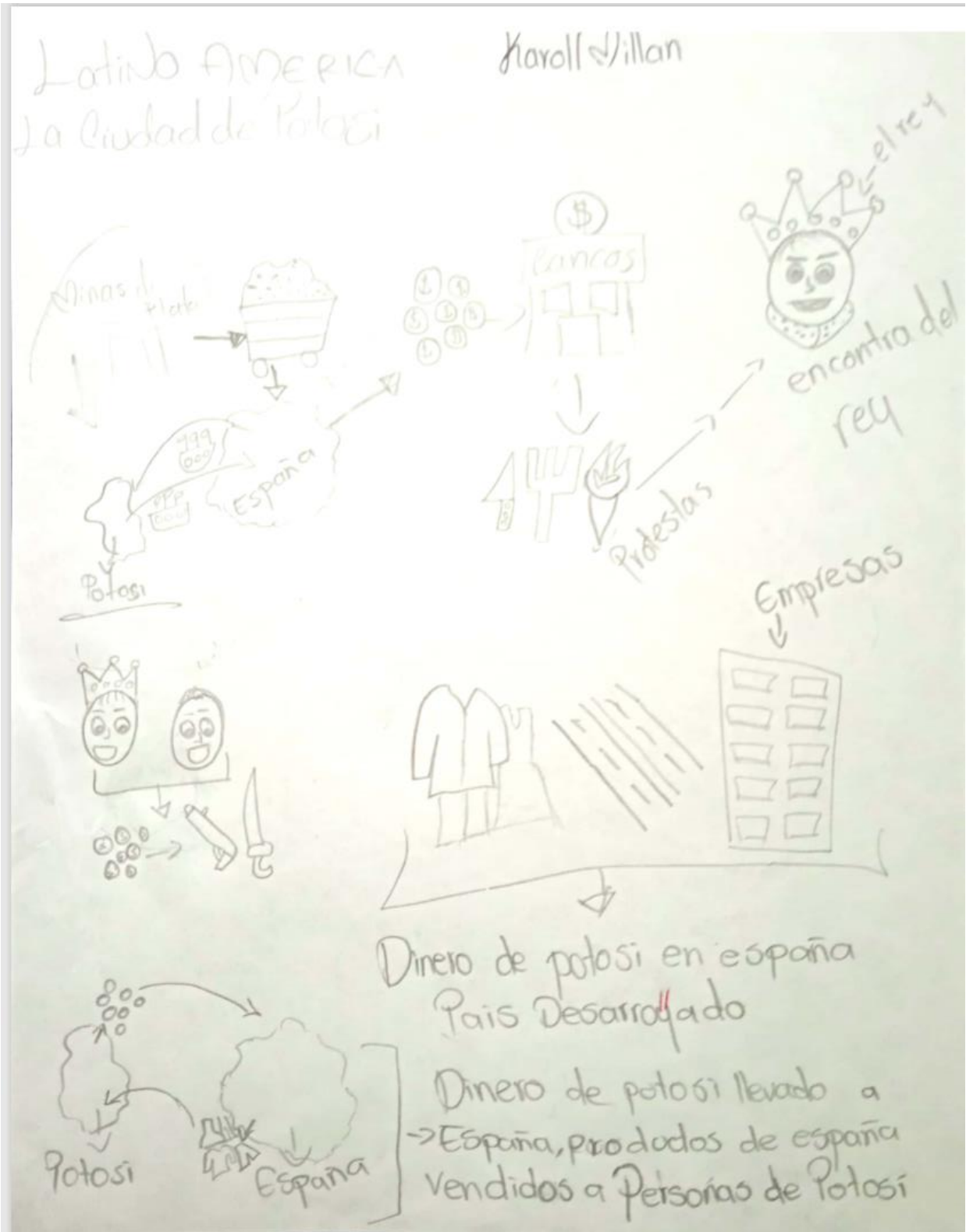
10.8.2 Trabajo de Samuel (segunda parte)



10.8.3 Trabajo de lectura de Juana



10.8.4 Producción de lectura de Karoll





## 10.9 Publicación del estudiante Elkin Romero, grado noveno. (parte 1)


Revista Cultural Sumapaceña

**AMAR NUESTRO TERRITORIO  
Y PREPARARNOS PARA DEFENDERLO**

Elkin Giovany Romero

Es lo que hemos tratado de hacer durante los años que llevamos construyendo el “observatorio del agua, vida y cultura para la construcción de paz territorial”. Mi nombre es Elkin Giovany Romero vivo en la vereda Laguna verde del corregimiento de Betania, tengo 14 años y curso el grado 9° en la sede Adelina Gutiérrez del Colegio Campestre Jaime Garzón. Hoy quiero compartir mi experiencia como joven en el aprendizaje sobre este maravilloso territorio sumapaceño del cual me siento orgulloso y al cual le debo todo lo que soy.

Hace aproximadamente 3 años se le ocurrió la idea a un compañero de tener un proyecto que tuviera como centro el cuidado del agua, que como todos sabemos es el principal recurso de nuestro Sumapaz. A esta idea se le fue dando forma en compañía de dos docentes de la sede Adelina Gutiérrez, en Betania, donde finalmente pensamos que lo mejor era un observatorio que tuviera como objetivo central el cuidado del agua, de los recursos humanos y ambientales, y alrededor de esta idea rescatar nuestra cultura, la identidad campesina y el ser líderes para ayudar a organizar mejor nuestras comunidades.



## 10.10 Publicación del estudiante Elkin Romero (parte 2)



La consigna más importante para nosotros en este proyecto es conocer nuestro contexto y territorio mejor que nadie, porque solo así generamos identidad y con ella adquirimos la obligación de defenderlo de tantos intereses que resultan de la riqueza de sus recursos.

Mi experiencia en el Observatorio del agua, vida y cultura ha sido la mejor porque he adquirido conocimientos muy importantes sobre este territorio que me ayudan a comprender la historia de mi familia y comunidad. He tratado de ser bastante activo en las salidas pedagógicas porque cada día me inquieta más saber de esta tierra y de las personas que la habitamos, por eso agradezco haber tenido la oportunidad de conocer varias partes del Sumapaz, entre ellas el plan de Sumapaz y la escuela de San José, recorrido que buscaba enseñarnos a las nuevas generaciones los lugares de la memoria para que nos hagamos responsables en nuestra tarea de cambiar la historia.

Entre otras actividades que resalto de este observatorio están los diferentes encuentros que hemos tenido con los adultos mayores, se llaman encuentros intergeneracionales y, como ya lo había mencionado es una de las experiencias más bonitas, porque ellos nos enseñan como era la vida antes en el páramo, como les tocaba caminar mucho para poder llegar a la escuela. Algunos hasta mencionan que les tocaba andar descalzos y no tenían almuerzo ni nada.

## 10.11 Publicación del estudiante Elkin romero (parte 3)

Tambien hemos aprendido un poco de como era la comida, las formas de cultivar y curarse antes de que llegaran la canasta, los agroquimicos y el hospital. Para eso estaban las huertas o las plantas silvestres que sirven de medicina y alimentos que ya hemos dejado de consumir. Nos han narrado las dificultades para sacar sus productos al mercado porque no habia carreteras y todo tocaba a lomo de mula, tardandose muchas horas y días para sacar lo que producía la tierrita. Ahora no parece haber las mismas dificultades, pero la venta de los productos sigue siendo muy dificil para nosotros los campesinos.

En estos encuentros los adultos van a la escuela y tratamos de enseñarles el uso de los computadores, como hacer una carta y como buscar videos de cosas o temas que a ellos les interese. Todo esto me ha ayudado a reflexionar que cualquier cosa que quiera aprender sobre el territorio se lo debo preguntar a mi abuelo o a un adulto mayor, porque el conocimiento, saberes y cultura que ellos tienen del Sumapaz no se encuentra en internet.

Es por eso que en el observatorio estamos recuperando la cultura de este territorio tan bello. Particularmente he participado en talleres donde en compañía de los adultos hacemos sesiones de baile, especialmente de la música campesina y carranguera para que no se pierda esta tradición tan bonita. Tambien me gustaria que rescataramos lo de las fiestas veredales, en donde habian grupos musicales con requintos y guitarras que amenizaban las fiestas. Se ha tenido algún apoyo para adquirir un requinto y 4 guitarras, pero todavia nos falta mas apoyo y voluntad para permitir que los adultos que tienen ese saber puedan pasarlo a las personas , niños, niñas y jóvenes que estemos interesados en aprender.



## 10.12 Publicación del estudiante Elkin romero (parte 4)

### EL FOGÓN # 5

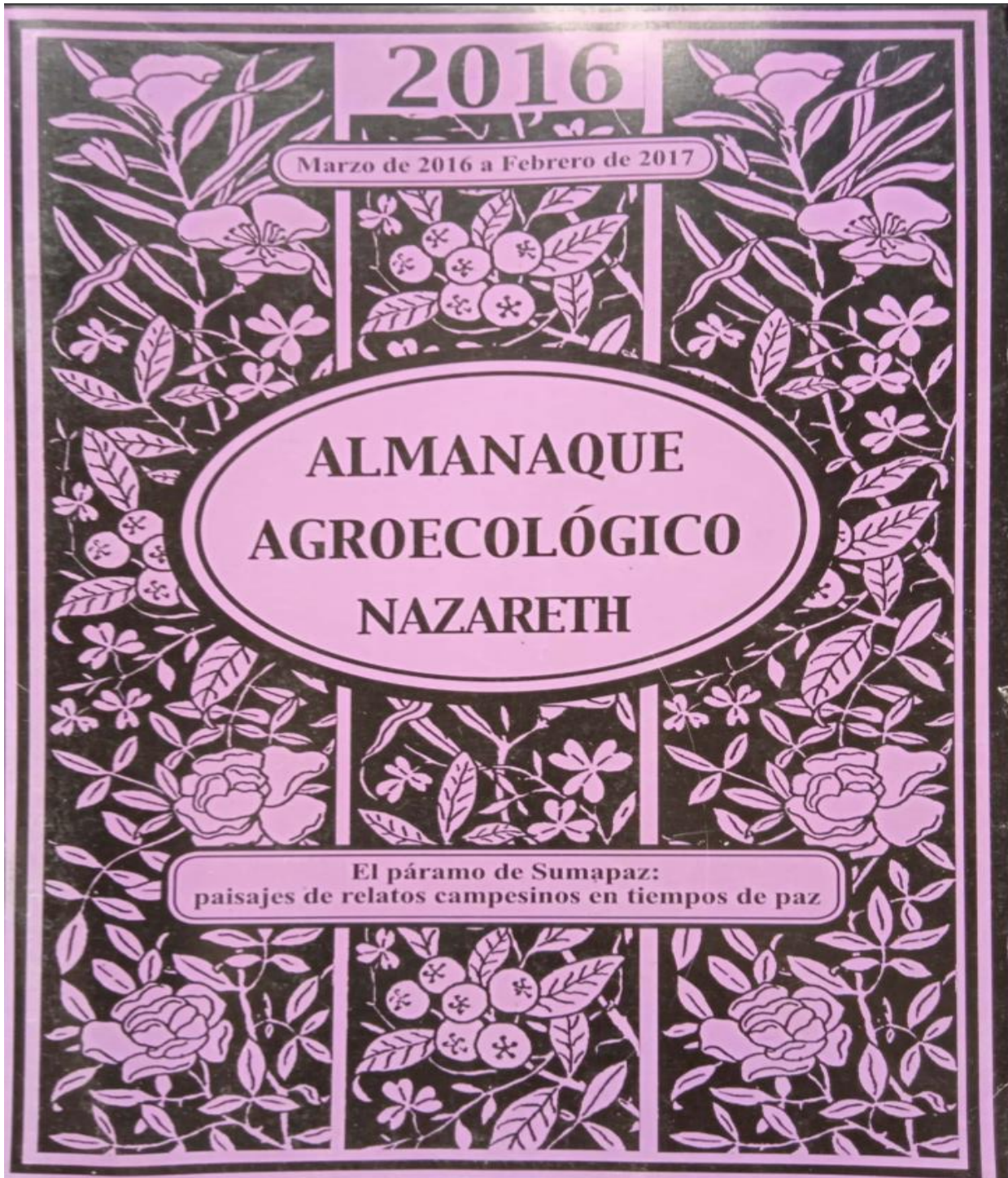
Este territorio tiene muchísimas cosas para aprender y conocer, desde mi punto de vista quiero resaltar que lo que me deja esta experiencia con el observatorio del agua, vida y cultura para la construcción de paz territorial, es no perder mis raíces, saber quien soy y a donde debo proyectarme como campesino y como joven, a perder el miedo a expresarme en público, fortalecer el liderazgo que he ido descubriendo poco a poco en cada una de las salidas pedagógicas de reconocimiento del territorio o las que hemos hecho a la Bogotá urbana para hablar de nuestro páramo. Esto de perder el miedo me parece muy importante, ya que si perdemos nuestros miedos nos dedicamos a pensar el territorio, a conocerlo e identificarnos con el, podemos ser guardianes y defensores del páramo mas grande del planeta tierra, Sumapaz reserva hidrica y cultural para la humanidad.

*“En la época de antes uno bañaba la papa con la cal y sulfato y eso era lo único que yo me acuerdo que mi abuelo, mi papá le aplicaban, nada de herbicidas, nada de eso, ni abono, pero entonces ya cuando empezaron a llegar el abonos químicos y los herbicidas, que los venenos, entonces se perdió la tradición que se tenía de la antigüedad en las siembras, y frente a eso también se ha perdido la cultura, se han perdido muchas cosas”.*

*Carlos García*

## 10.13 Materialidad textual de Sumapaz.

### 10.13.1 Almanaque Agroecológico Nazareth

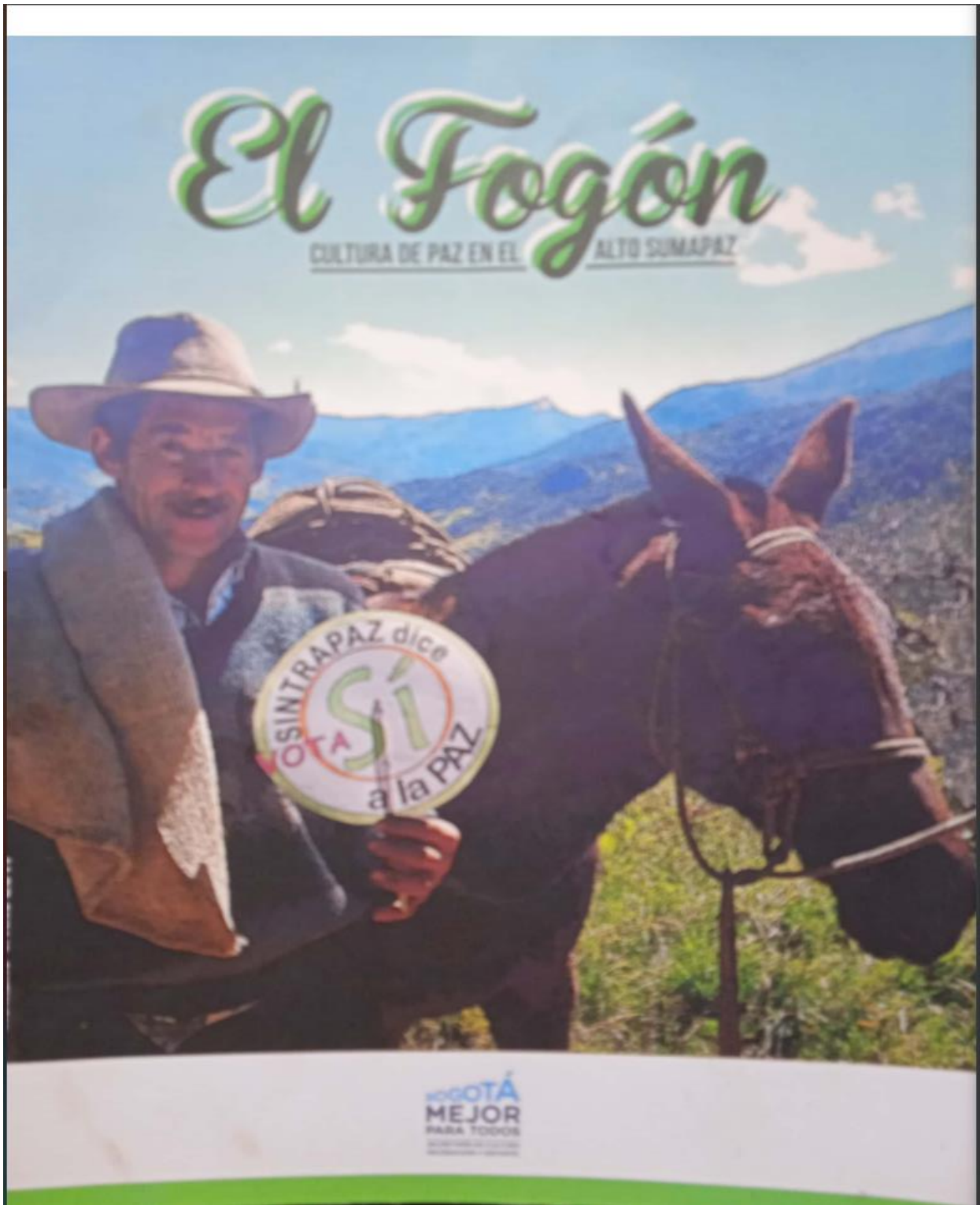




10.13.2 Revista Cultural Sumapaceña “El fogón”



10.13.3 Revista “El fogón”



10.13.4 Periódico informativo “El rural”

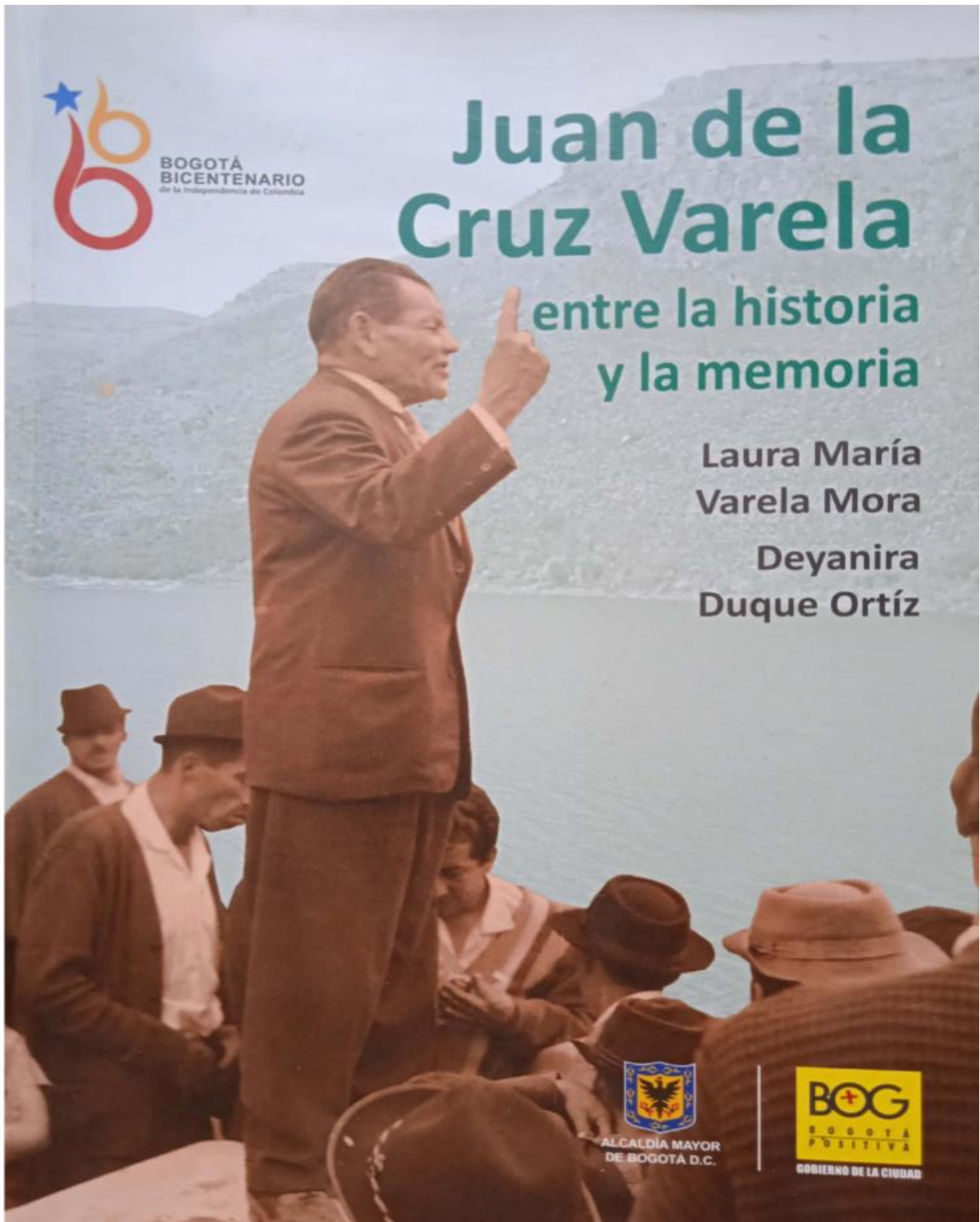




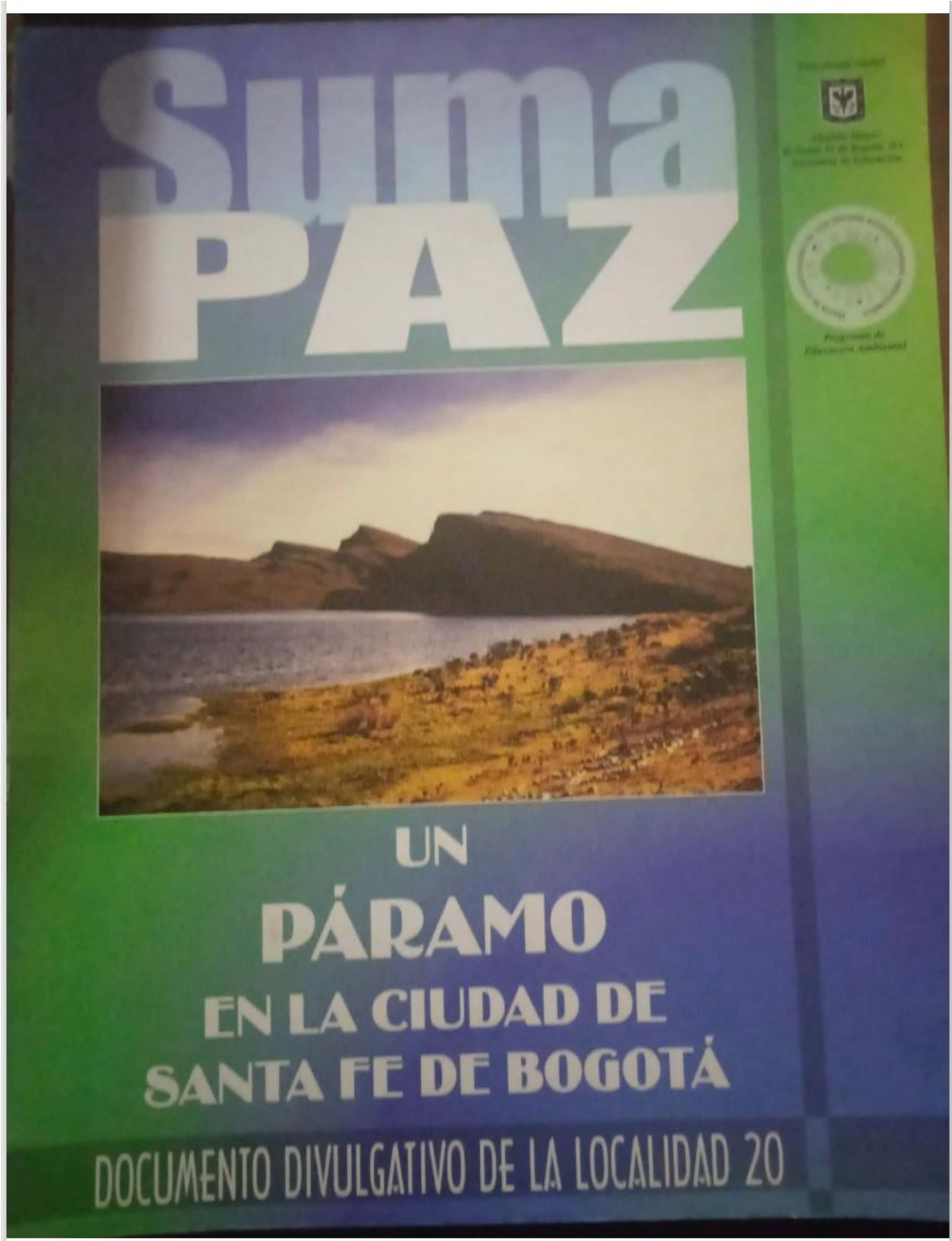
**10.13.5 Libro “Vivencias y Reminiscencias de Sumapaz”**



10.13.6 Libro “Juan de La Cruz Varela, entre la historia y la memoria”

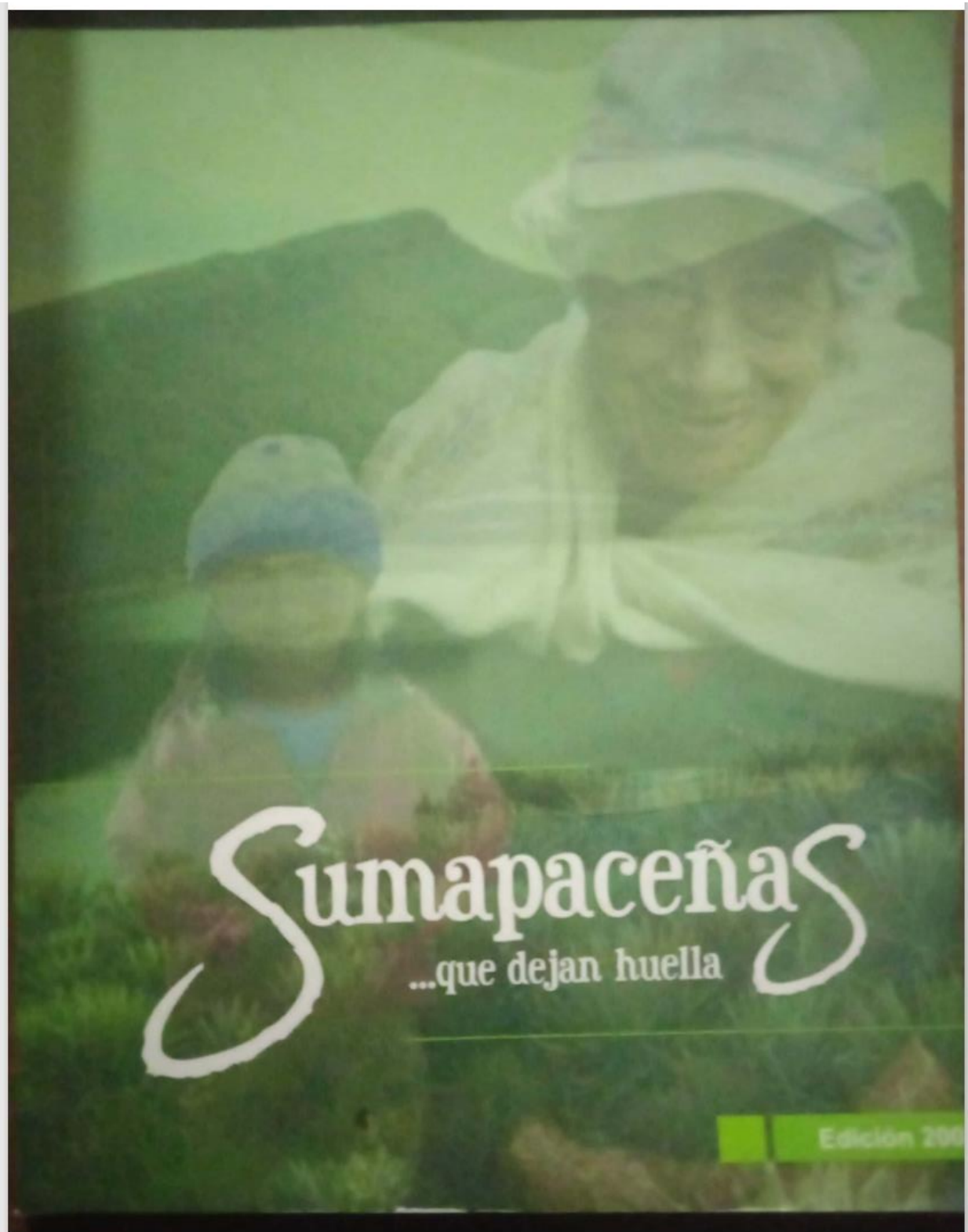


10.13.7 Documento divulgativo “Sumapaz”





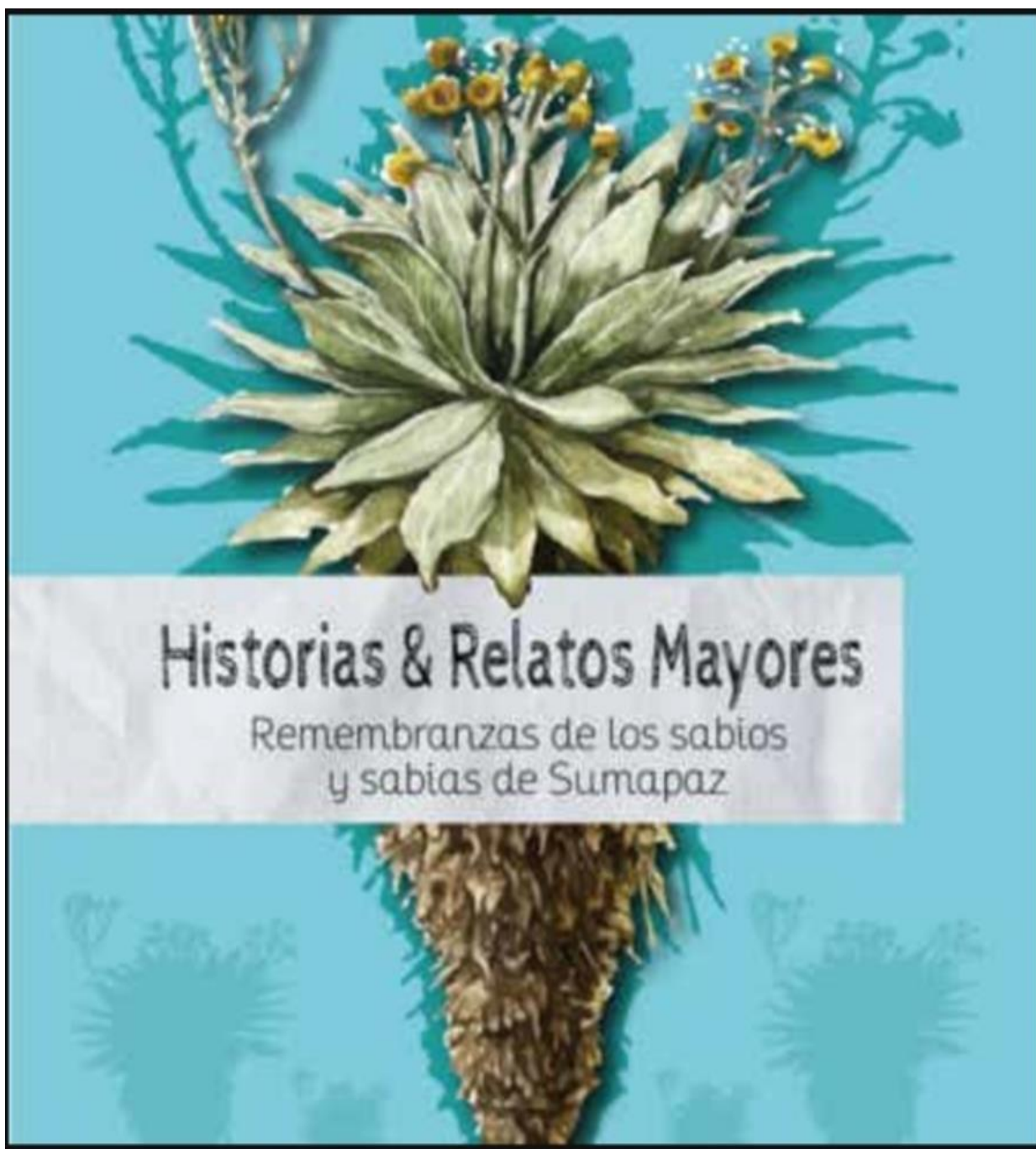
10.13.8 Revista “Sumapaceñas”



10.13.9 Cuentos de mi Sumapaz, Historias de resiliencia para la paz



### 10.13.10. Historias y relatos mayores





## 10.14 Cartillas y folletines políticos

### 10.14.1 Revista Claridad

DE LOS  
CAMPESINOS....  
PARA LOS  
CAMPESINOS:  
JUSTICIA  
EFECTIVA

**CLARIDAD**

POR LOS  
CAMPESINOS....  
TIERRA PROPIA  
DEMOCRACIA  
REAL

Director: ERASMO VALENCIA

Bogotá, calle 4a. No. 4-52 - Teléfono 24-84

-----, marzo 9 de 1943

Señores  
José Santos, Fabian Romero, Casiano Martinez, Pastor Huertas, de  
mas companeros

Icononzo.

Salud:

Despues de haber conferenciado detenidamente con el c. Juan de la Cruz Varela sobre la situacion politica de la hora presente, pude sacar en conclusion, para orgullo y decoro de los agrarios de Icononzo y Cunday, que fue erguida y pundonorosa la conducta de los delegados que fueron a la Convencion de Ibagué a sostener el nombre del c. Varela para diputado a la Asamblea del Tolima en puesto de efectividad y de plena correccion. Desgraciadamente, intereses oscuros e intrigas minuculas, se interpusieron y colocaron a los delegados en situacion de aparente derrota de sus aspiraciones. Mas las lecciones de dignidad y rectitud, dadas por el c. Varela, parece, a estas horas, que la derrota de los delegados se ha convertido en un triunfo moral de mucha significacion. Esto lo informará, el c. Varela con mayores detalles.

En todo caso, si el c. Varela figura en el renglon de suplencia efectiva, que hubo de ofrecer el Presidente del Directorio de Ibagué, considero que se debe ir a la lucha con toda decision, para mostrar, una vez mas, a los dirigentes de la politica del Tolima que los agrarios constituyen una fuerza efectiva y consciente de los derechos y la responsabilidad. Todos tenemos interés en que el c. Varela tome asiento en la Asamblea del Tolima, no como politicante de fortuna, sino como el mas expresivo simbolo agrario.

Tengan ustedes la seguridad de que si el c. Varela llega a la Asamblea, lo hace por los caminos del mas perfecto decoro, y no como llegan muchos otros por los arrastraderos de las intrigas, las claudicaciones y las miserias. Lamento si que en vez de una principalia, como bien lo merece el c. Varela, le toque asistir a la Asamblea como primer suplente, pero en el presente caso, peor sería nada.

Caso de que se cumpla al c. Varela lo que se le tiene ofrecido, confío en que mis companeros agrarios saquen triunfante su nombre, para que rabien mas los latifundistas y los antilopes.

Reciban saludos agrarios.

**RESISTENCIA**

ESTADO MAYOR DEL BLOQUE ORIENTAL FARC-EJÉRCITO DEL PUEBLO  
Febrero de 2001 N° 23

**ANJE Y LUCHA CONTRA  
L PARAMILITARISMO  
EACTIVARÁN DIÁLOGOS**

La g  
rea y s  
viene  
ñado d  
yores  
ción R  
nicos  
viano  
gues  
ción y  
Los  
sidera  
nunca  
meric  
los les  
a lo m  
do pat  
cando  
El l  
apoyo  
ricano  
"avan  
bierno  
año p  
consi  
rrorio

**2. La mesa de diálogo y negociación  
está congelada unilateralmente por las  
FARC mientras el gobierno no muestre  
su estrategia y hechos reales en la lucha  
contra el paramilitarismo...**

ter urgente que un helicóptero se des- guros de quem  
ro". Sm  
El  
lentame  
pocos ce  
estaba m  
de guerr  
tra el he  
75 impactos  
el piloto y el co  
en la acción  
aparato hasta l  
Este epis  
dadas sobre la  
Hawk, permit  
helicópteros p  
necesarias par  
mente en la lu  
contraste, lo q  
una vez más e  
los 10 MI-17 r  
lizo a finales d  
rior a los 42 n  
antes de que  
varios experi  
cuando por co  
teros rusos ac  
sion adecuad  
portecivil y q

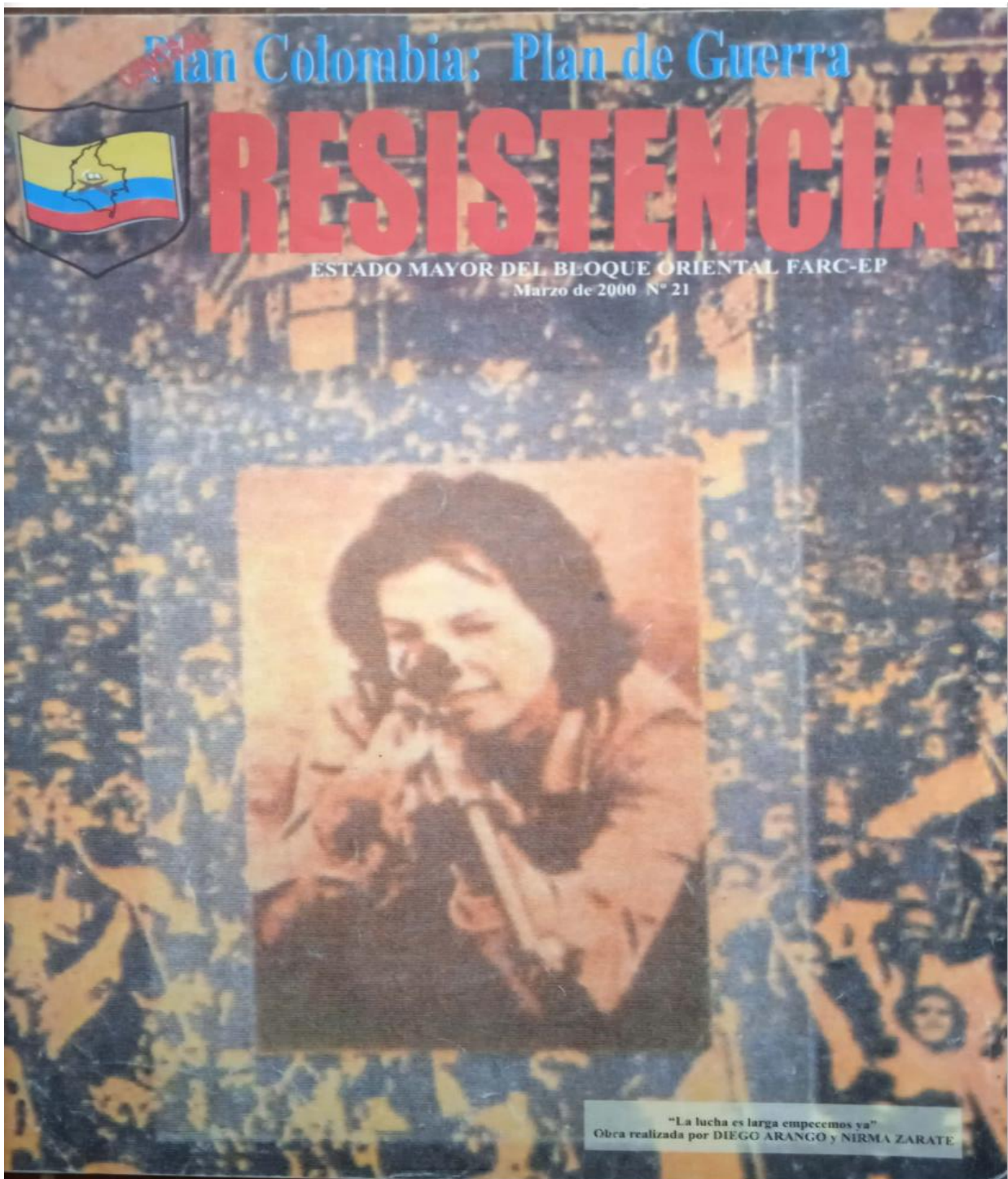
**Invasión**

El Hawk  
75 impactos  
y aunque  
sus tripulantes  
quedaron heridos  
lograron maniobrar  
hasta la base de  
Mutatá

según cifras oficiales, cerca de 60 sub-  
versivos abatidos.  
La operación militar, denomina-  
da "Furia", cuyo objetivo era detener la  
plazara cerca del  
pataje de Tamborites,  
en proximidades del



10.14.3 Boletín “Resistencia”



10.14.4 Programa del partido Comunista Colombiano



10.14.5 Documento del Partido Comunista Colombiano





10.14.6 Periódico voz

**VOZ**  
LA VERDAD DEL PUEBLO

VOZ no circula en la  
Semana Santa.  
La próxima edición  
saldrá el miércoles  
24 de abril.

Publicada en 1987. Desde 2019 Semana del 15 al 18 de abril de 2019. - Circula con subsidio - Licencia N° 000007 del Ministerio de Gobierno - www.semanainternacional.org

## En La Haya se presiona por la paz

La movilización hacia la Corte Penal Internacional tuvo como principal objetivo la defensa de los acuerdos de La Habana y su inmediata implementación. Asimismo, la reapertura de los diálogos con el ELN y también la protección de los líderes sociales en los territorios.

Página: 3 y 5



Agencia de la movilización en La Haya. Crédito: Foto: Twitter / Juanes Balleza

### En qué van los estatales



Página: 6

### Un injusto desalojo



Página: 8

### Luta libre



Página: 11

## Duque ni suena ni truena

Con la negociación por parte de la minga social, las fuerzas uribistas pierden un nuevo pulso en su accidentada agenda de Gobierno. Movilización social y oposición en el parlamento, claves en este momento de inconformidad nacional.

Página: 10 y 11

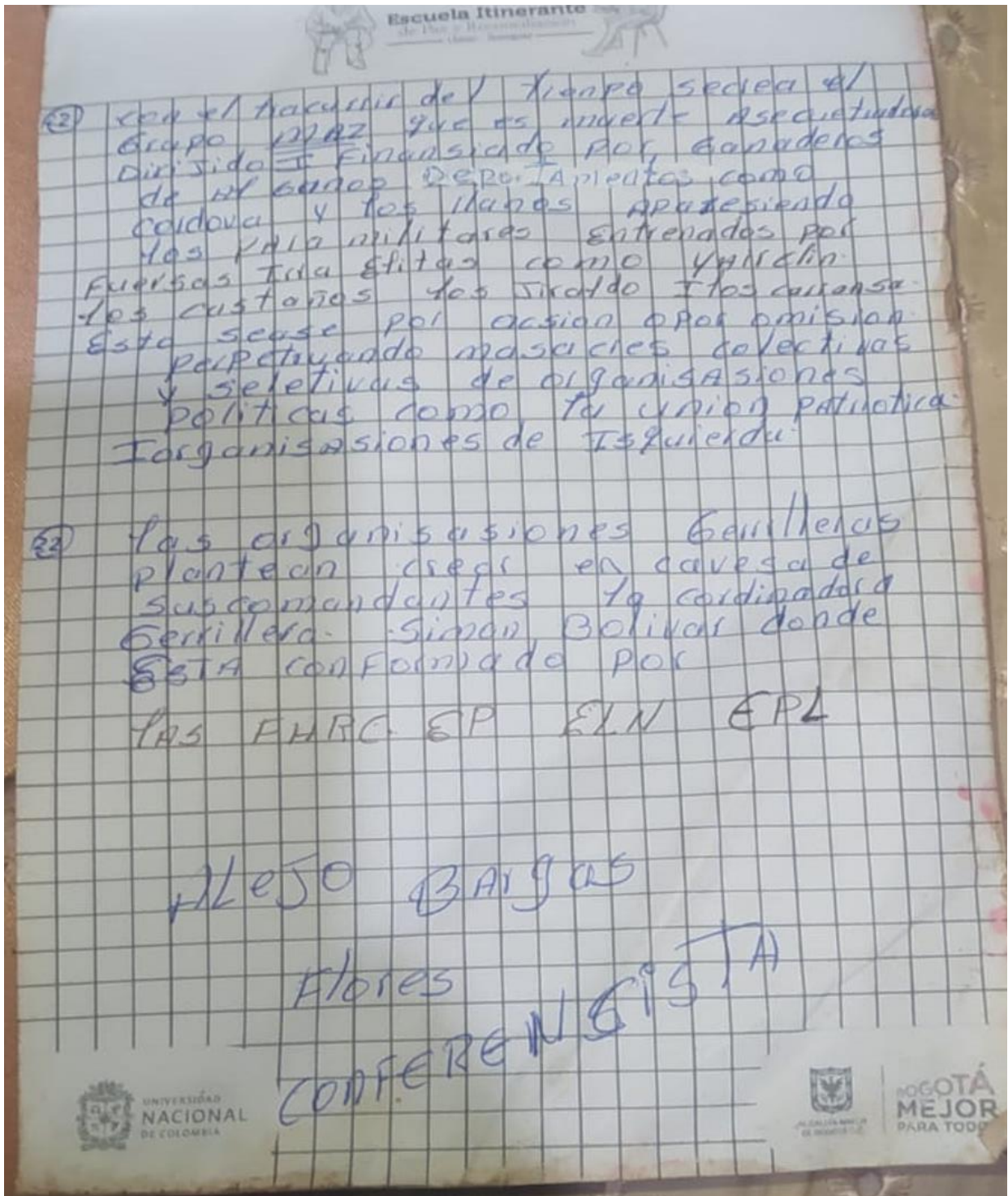
## Santa Marta en disputa



Con el nombramiento de un nuevo alcalde, élites regionales trazan su estrategia para recuperar la capital del departamento de Magdalena. Fuerzas progresistas responden con movilización.

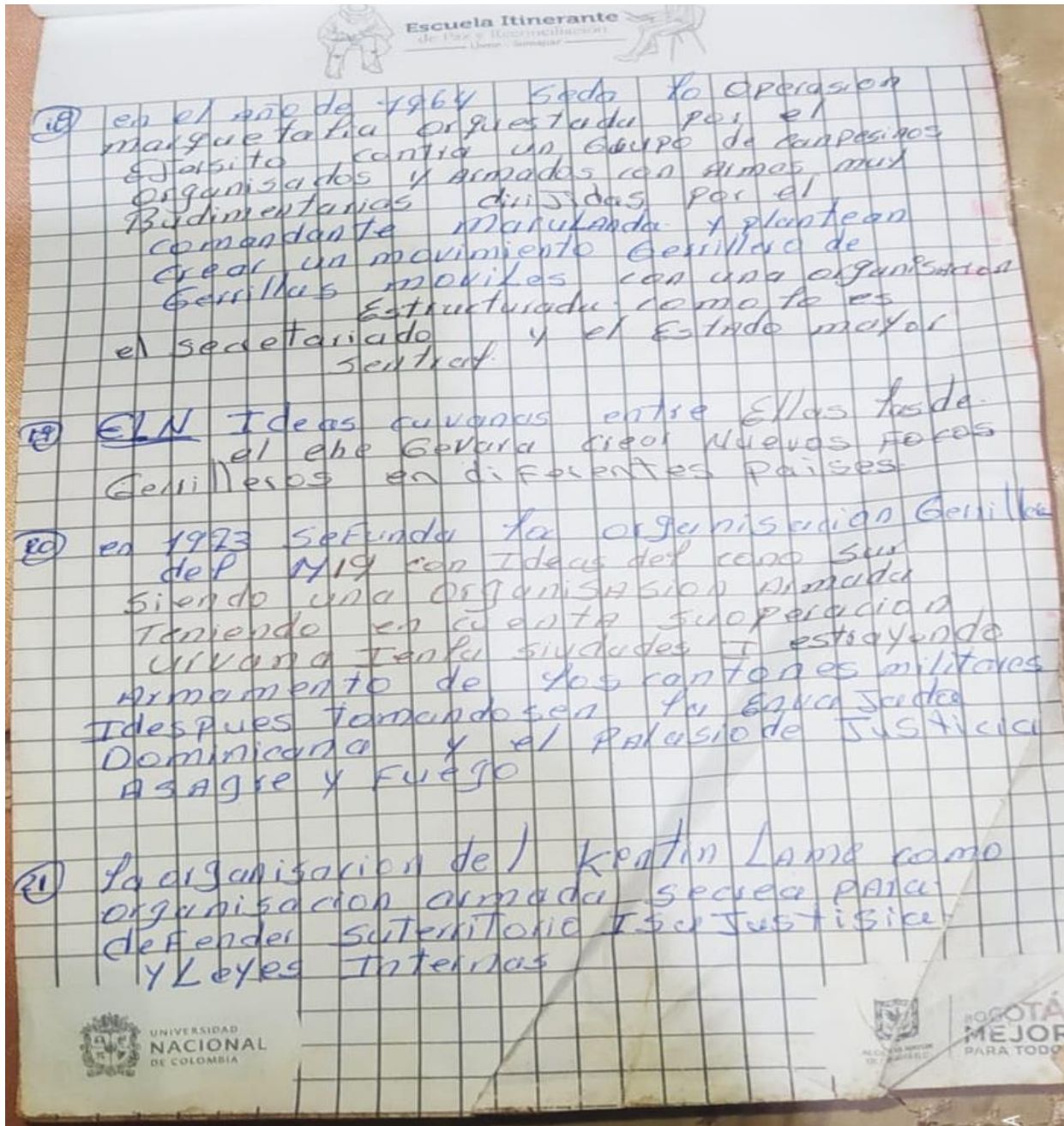
Página: 18

10.14.7 Apuntes del señor Manuel Ríos





### 10.14.8. Apuntes del señor Manuel Ríos (parte 2)



## 10.15 Composiciones musicales y literarias campesinas

### 10.15.1 Composición de Pedro Morales y Audel Tautiva

**CANCIONES**

**A TI SUMAPAZ**

Ritmo: Paseo  
Letra: Pedro Morales  
Interprete: Los Caciques de San Jose

I  
Póngame cuidado amigo  
esta canción que hice yo  
me la inspire con el alma  
y todo mi corazón

II  
Yo le canto al Sumapaz  
tierra que me vio nacer  
mirando aquellos paisajes  
asi fue que me inspire  
Coro  
Por eso es que yo le canto  
con cariño y amor  
a mi lindo Sumapaz  
Te llevo en mi corazón

II  
Páramo de Sumapaz  
es el mas grande del mundo  
entre mi Colombia amada  
no te cambio por ninguno

IV  
Aquí en nuestra linda tierra  
hay mujeres por doquiera  
un corazón muy grande  
esa es la sumapaceña

Coro  
V  
Aunque yo me encuentre ausente  
mi querido Sumapaz  
siempre te llevo en mi mente  
un paraíso fluvial

**LUCHA CAMPESINA**

Ritmo: Paseo  
Letra: Audel Tautiva  
Interprete: Audelito y su conjunto

I  
Sumapaz es nuestra cuna  
tierra de vivir en paz  
en cabeza de Varela  
Padro Acosta y Chaparral.

II  
Nuestros lideres lucharon  
por la tierra y por la paz  
definiendo proletario  
Del Tolima y Sumapaz

III  
También Erasmo Valencia  
con todos sus ideales  
ha dejado un buen colegio  
Pa' surgir hombres de paz.

IV  
Ya tenemos dos colegios  
Hospital y Carreteras  
Nos sentimos orgullosos  
de Varela y de Valencia.

33



10.15.2 Composición de Alfredo Díaz “Ánima del Páramo”

LETRA: ANIMA DEL PARAMO

DEL VERDE AL OCRE

Ritmo: Guaracha Carranguera  
Autor: Anima del Páramo

Desde el verde amanecer del siglo  
Hasta el ocre temeroso que hoy vivimos  
canto así a nuestro destino  
Sumapaz está en peligro. (bis)

De historias ciertas y algo más  
Nuestro orgullo alimentamos  
Más la tierra que pisamos  
Hoy se queja sin cesar.

Aquel río vi llorar  
Pocas lagrimas botó  
Y en su llanto suplicaba  
No me sequen por favor.

Aquel río vi llorar  
Pocas lagrimas botó  
Y en su llanto suplicaba  
No me sequen por favor.

O mañana cuando quieran  
quitar la mugre y la sed  
sentirán lo que yo siento,  
Atrapados en la red. (bis)

El águila ha sido alarma  
de la fauna que se fue  
cómo considera usted  
que el fuego sea mortal arma  
el que acabe con la calma  
de la inmensa Sumapaz  
El Sumapaz que soñé... (bis)

37

### 10.15.3 Composición de los Caminantes de Santa Rosa y Fernando Susa

CANCIONES

**MI BELLO SUMAPAZ**

Ritmo: Merengue  
Letra: Los Caminantes de Santa Rosa  
Interprete: Los Caminantes de Santa Rosa

I  
Sumapaz tiene sus campos  
y una bella población  
es orgullo de Colombia  
Y es el agro de la unión (bis)

Coro  
Tiene aguas cristalinas  
que debemos de cuidar  
tiene papas y hortalizas  
y que bello Sumapaz (bis)

II  
Sus gentes son humildes  
y laboran sin cesar  
para darle a su familia  
un seguro bienestar (bis)

Coro  
Tiene aguas cristalinas  
que debemos de cuidar  
tiene papas y hortalizas  
y que bello Sumapaz (bis)

III  
Esas partes de la loma  
No debemos trabajar  
esos campos desolados  
los debemos de cuidar.

**ESTE ES MI SUMAPAZ**

Ritmo: Paseo  
Letra: Fernando Susa

I  
Yo soy aquel labrador,  
como pájaro que vuela,  
como pescado en el lago,  
en estas hermosas tierras.

II  
Llenas de calor humano,  
de su fertilización  
de su flora y de su fauna,  
de su hermosa población.

III  
Ahora va cayendo el día,  
con gran nostalgia y derroche,  
todo quedando en silencio,  
para disfrutar la noche.

Coro  
Este es mi Sumapaz, que me ha  
enseñado a crecer,  
para aprenderlo a cuidar hay que  
aprenderlo a querer.

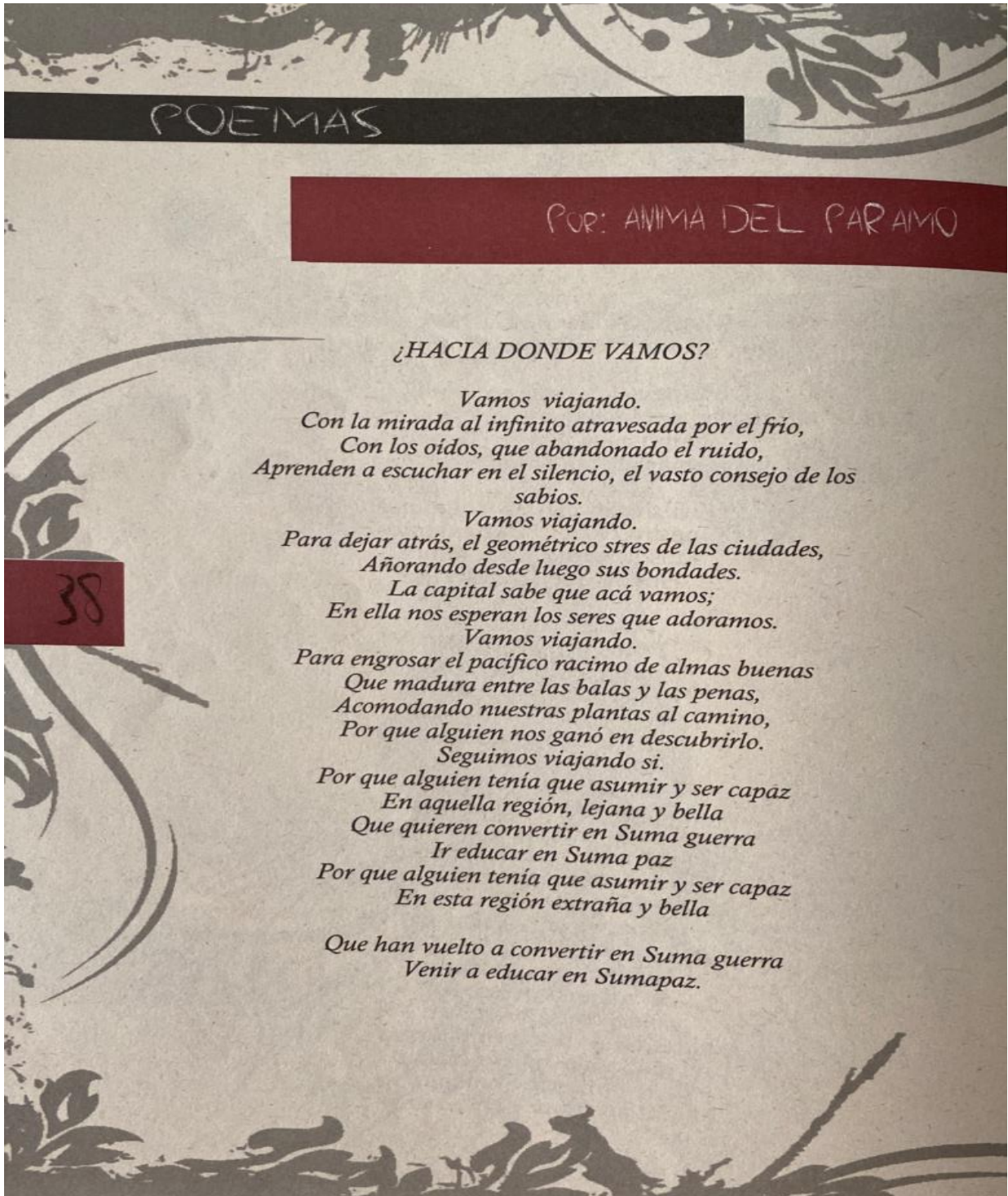
IV  
Luceros y las estrellas  
rodean con alegría,  
a la gran hermosa luna  
anunciando el nuevo día.

V  
Azules cristalinas aguas,  
que nos bañan de furor,  
a las rocas y montañas

34

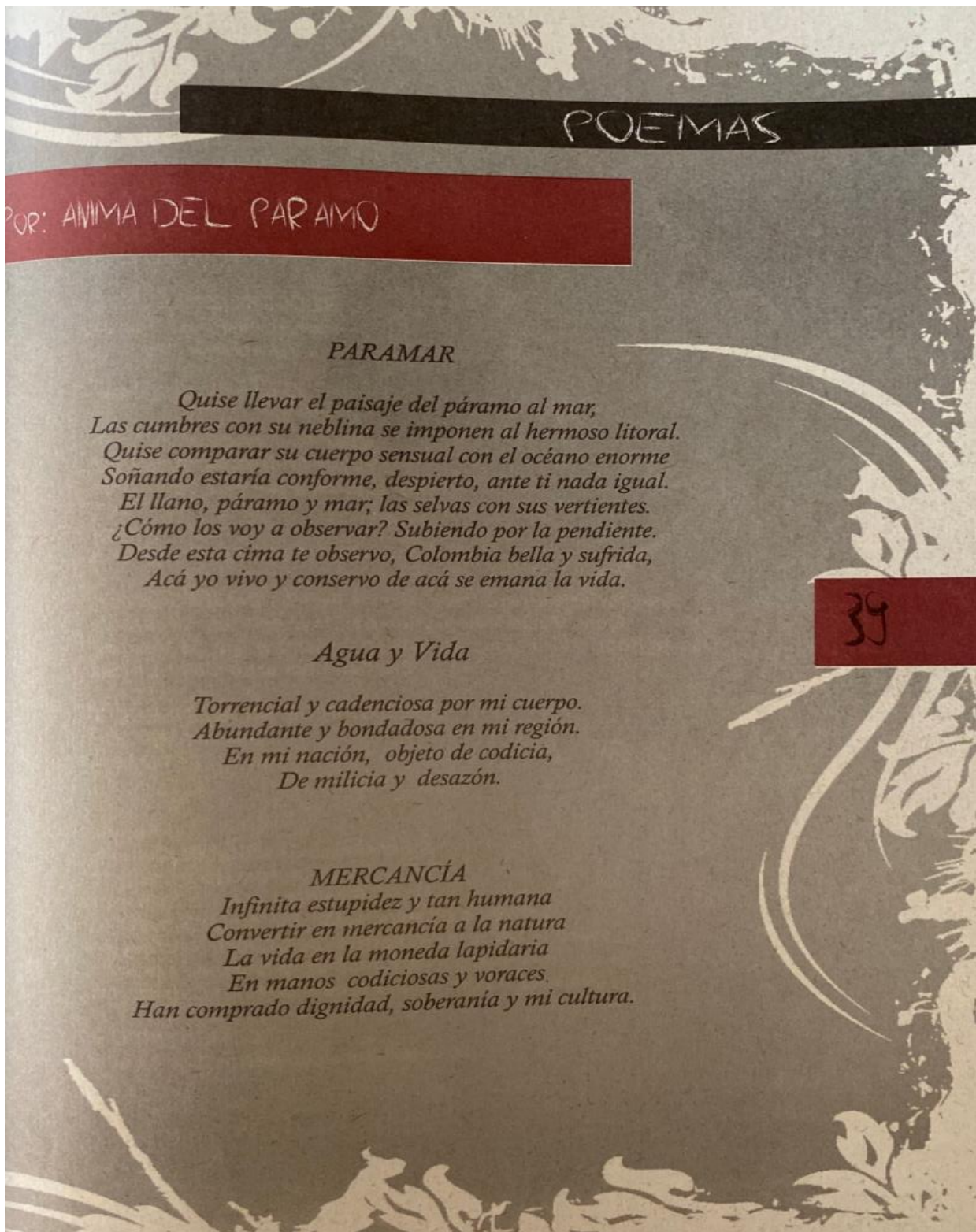


10.15.4 Composiciones poéticas de Alfredo Díaz “Ánima del Páramo” (Primera Parte)





10.15.5 Poemas de Alfredo Díaz “Ánima del Páramo” (segunda parte)



PARAMAR

*Quise llevar el paisaje del páramo al mar,  
Las cumbres con su neblina se imponen al hermoso litoral.  
Quise comparar su cuerpo sensual con el océano enorme  
Soñando estaría conforme, despierto, ante ti nada igual.  
El llano, páramo y mar; las selvas con sus vertientes.  
¿Cómo los voy a observar? Subiendo por la pendiente.  
Desde esta cima te observo, Colombia bella y sufrida,  
Acá yo vivo y conservo de acá se emana la vida.*

Agua y Vida

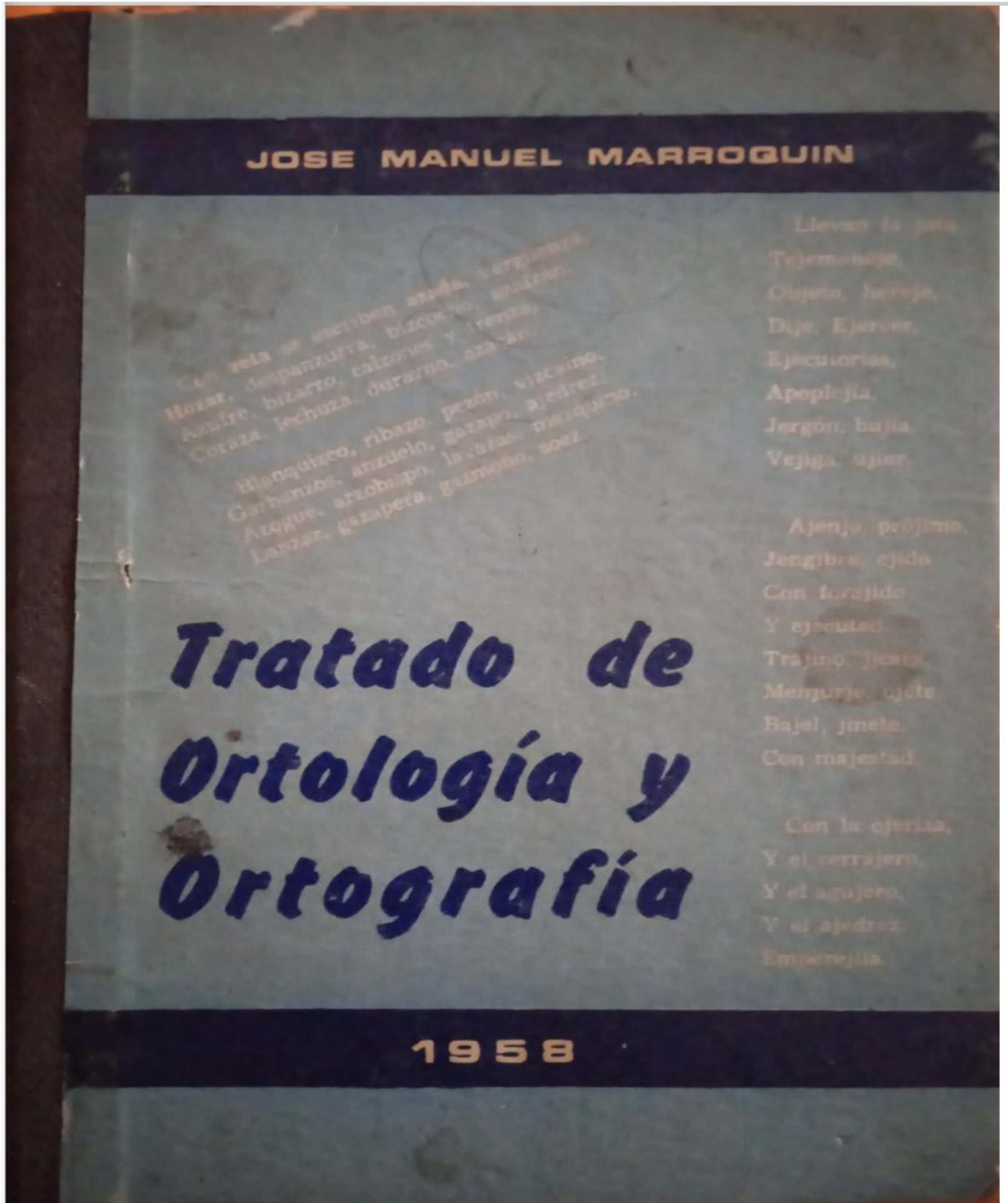
*Torrencial y cadenciosa por mi cuerpo.  
Abundante y bondadosa en mi región.  
En mi nación, objeto de codicia,  
De milicia y desazón.*

MERCANCÍA

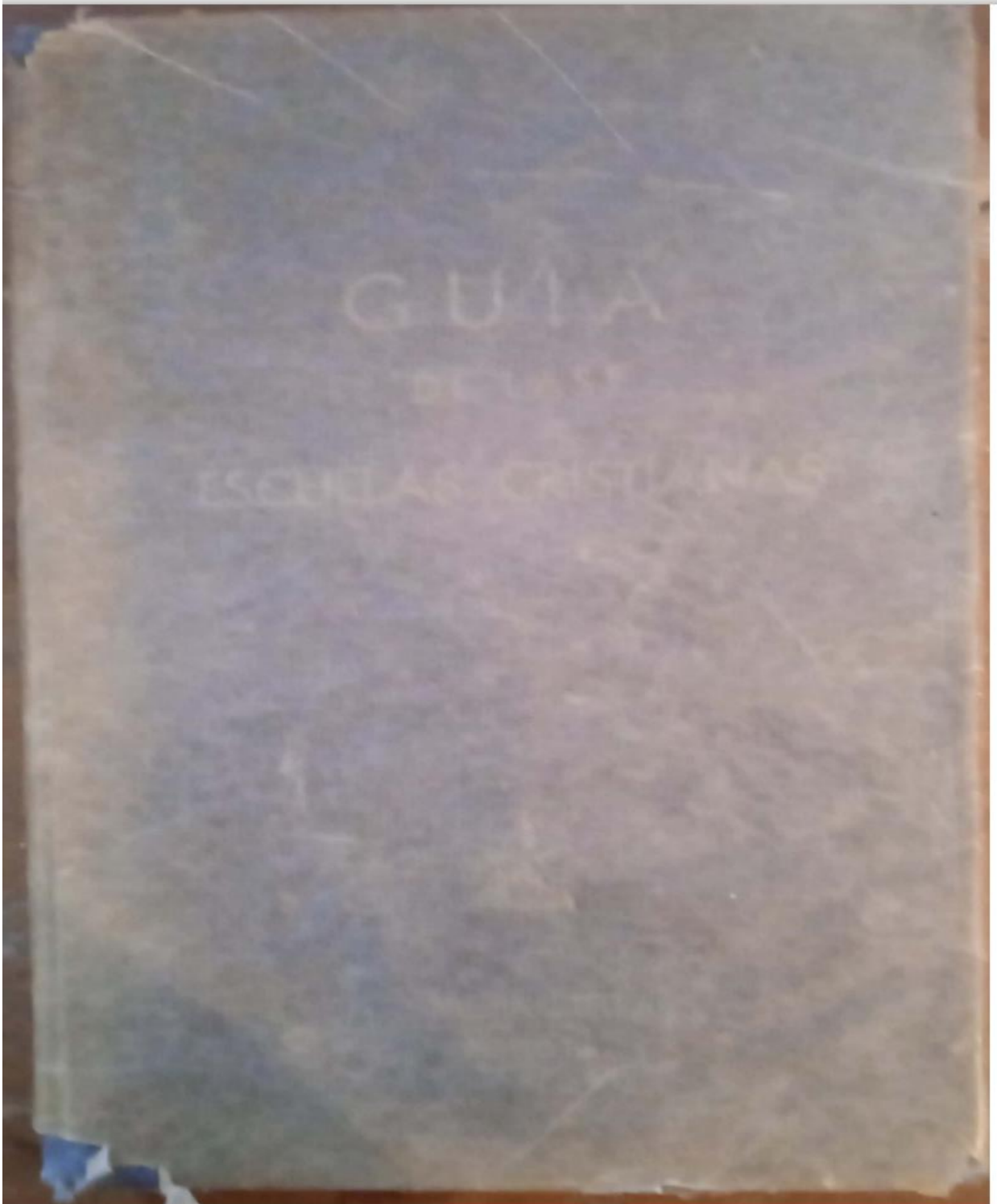
*Infinita estupidez y tan humana  
Convertir en mercancía a la natura  
La vida en la moneda lapidaria  
En manos codiciosas y voraces.  
Han comprado dignidad, soberanía y mi cultura.*

## 10.16 Textos escolares.

### 10.16.1 Tratado de ortología y ortografía, año 1958.

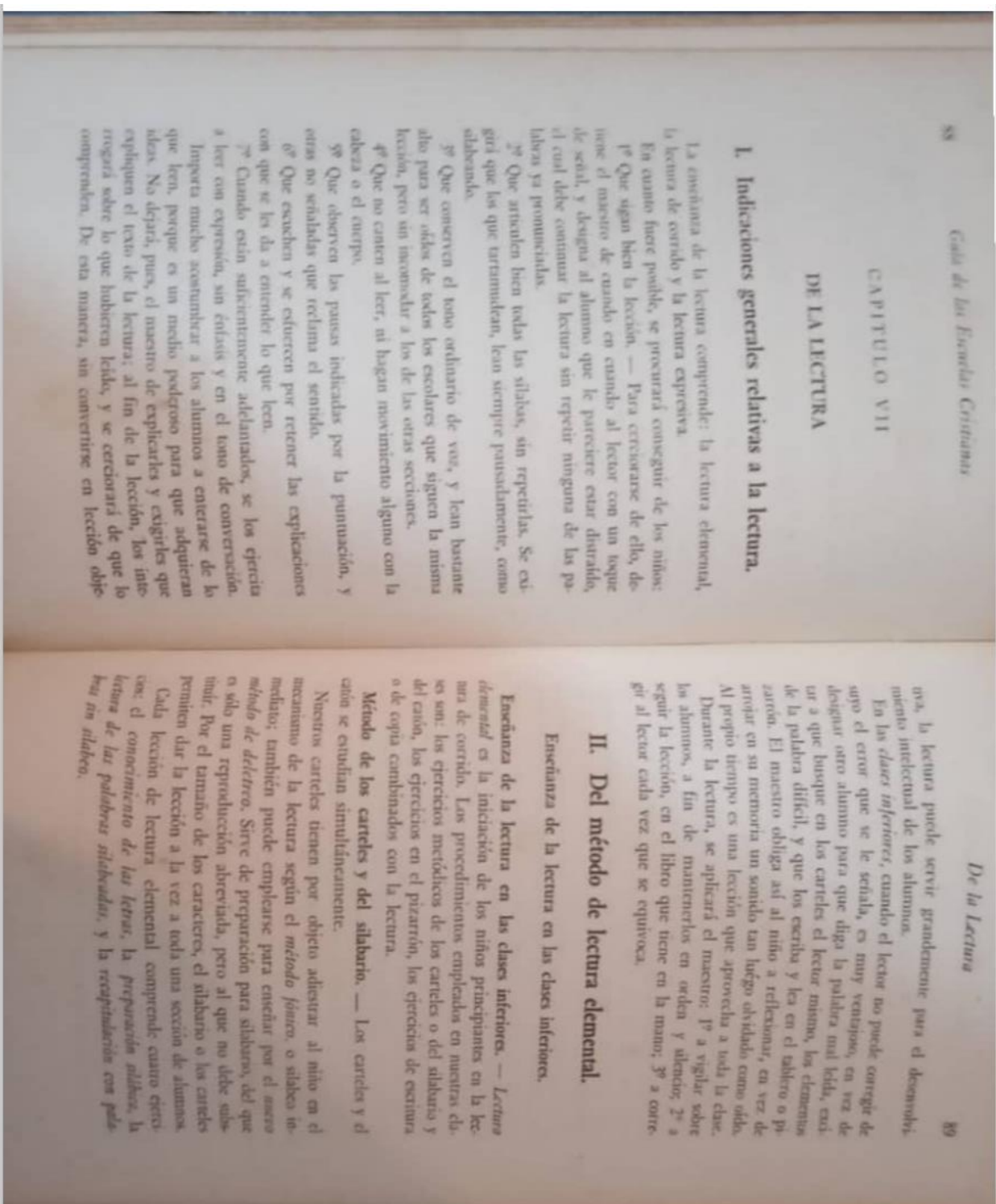


**10.16.2 Libro “Guía de las escuelas cristianas”**

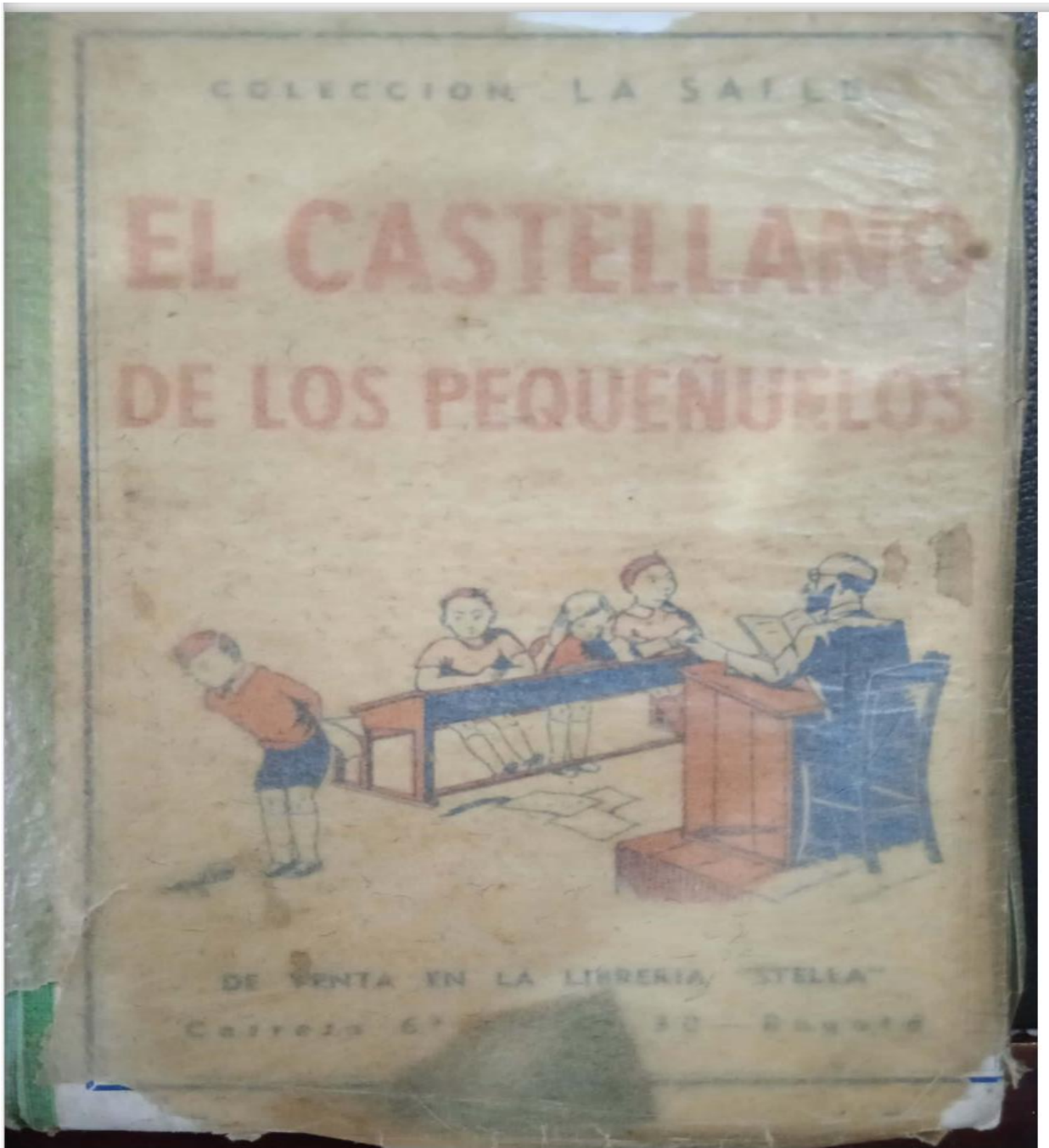




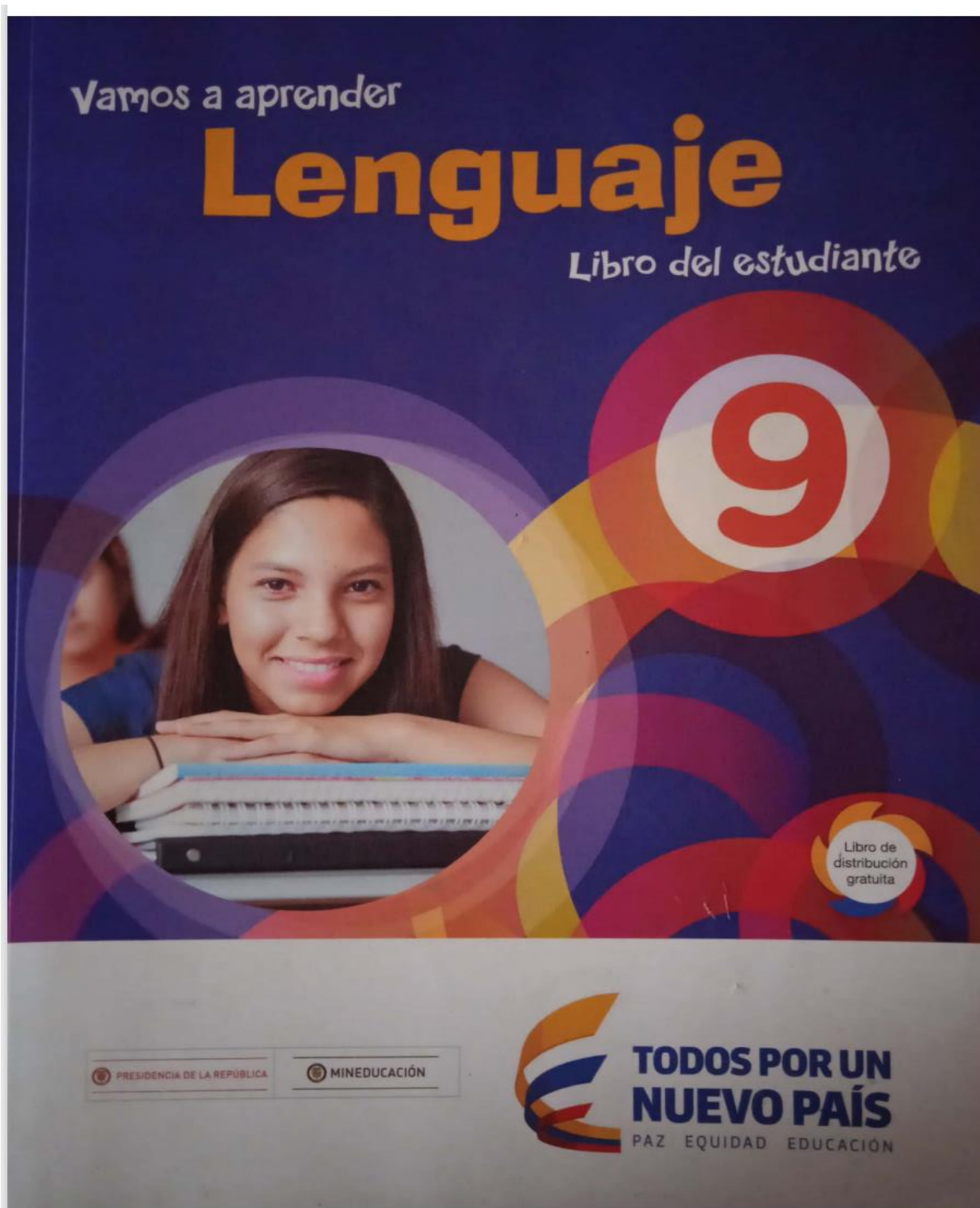
### 10.16.3 Libro “Guía de las escuelas cristianas” de la lectura.



10.16.4 El castellano de los pequeños



10.16.5 Libro de texto, MEN Vamos a aprender Lenguaje.





10.16.6 Libro Fábulas y Confabulaciones





10.16.7 Libro Memorias Sumapaceñas

