



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un acercamiento desde las realidades y las prácticas de los docentes de educación primaria

Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación: Línea-enseñanza de la lengua y la literatura

EDGAR ENOC VARILLA BENÍTEZ

Asesora

ERICA AREIZA PÉREZ

Medellín 2016

TABLA DE CONTENIDO

AVIZORANDO EL SENDERO: LOS PASOS INICIALES.....	4
CAPÍTULO 1	
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: UN HORIZONTE DE SENTIDO PARA CAMINAR	
1.1 De la situación problemática o el ingreso al terreno de las tensiones, las posibilidades y los propósitos.....	5
1.2 Los antecedentes de investigación: una revisión de los caminos recorridos por otros.....	8
1.1 Razones para emprender este trayecto investigativo.....	13
CAPÍTULO 2	
CONSIDERACIONES TEÓRICAS: LENTES PARA AFINAR LA MIRADA	
2.1 Sobre las prácticas de enseñanza de la literatura.....	16
2.2 Sobre la educación rural.....	18
CAPÍTULO 3	
UN SENDERO METODOLÓGICO PARA TRANSITAR: LOS TRAZOS DE UN TRAYECTO POSIBLE	
3.1 Los recorridos de la investigación para la búsqueda de sentidos.....	22
3.2 Los momentos de la travesía.....	24
3.3 Estrategias para la recolección de información o dispositivos para una búsqueda.....	27
3.4 Análisis de la información.....	35
CAPÍTULO 4	
HALLAZGOS Y COMPRESIONES ALREDEDOR DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA RURALIDAD: LOS LEGADOS DEL CAMINO RECORRIDO	
4.1 De cómo se concibe la literatura: las miradas de los docentes.....	32
4.2 Ausencias y presencias en la clase de literatura.....	39
4.3 De la evaluación en literatura.....	42
4.4 El material de lectura o lo que no visualizamos en el recorrido.....	47
4.5 La ruralidad y su incidencia en las prácticas de enseñanza de la literatura.....	53
4.6 De la Escuela Nueva y la literatura.....	56
CAPÍTULO 5	
VOLVER SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA: CAMINOS QUE SE BIFURCAN PARA REINVENTARSE	
5.1 Sobre la enseñanza de la literatura: mirar mi mirada.....	58
5.2 Horizontes de acción y reflexión en colectivo: una nueva bitácora.....	66
5.3 Los legados y proyecciones del trayecto recorrido: unas consideraciones finales.....	69
BIBLIOGRAFÍA.....	76
ANEXOS.....	81

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Sendero metodológico.....	24
Esquema 2. Árbol de problema.....	25
Esquema 3. Plan de acción	26
Esquema 4. Estrategias de recolección de la información.....	36



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

AVIZORANDO EL SENDERO: LOS PASOS INICIALES

Desde que inicié la labor docente en el campo de la formación en lenguaje, me ha asistido la pregunta por saber qué está pasando con la enseñanza de la literatura en básica primaria; muchas veces se puso en discusión este tema en los grupos de docentes de secundaria que conformábamos comunidades de estudio, ya que la mayoría de estudiantes que llegaban a nuestras aulas presentaba muchas tensiones al acercarlos a las obras literarias. Ahora, en el marco de la maestría, tuve la gran posibilidad de acercarme de una forma más sistemática y concreta a este tema.

Es por ello que esta investigación se orientó a comprender cuáles son las concepciones, tensiones y saberes que subyacen en las prácticas de enseñanza de la literatura de docentes de básica primaria, en dos instituciones educativas rurales del municipio de San Pedro, en el Urabá antioqueño; además, se pretende reconocer la influencia de los imaginarios y las condiciones socioculturales del contexto rural en dichas prácticas, para generar un proceso de reflexión que lleve a los docentes a repensar la enseñanza de la literatura, desde la configuración de nuevas concepciones frente a ello.

Este recorrido investigativo estuvo lleno de muchas experiencias y aprendizajes gracias al encuentro con autores que nos hacen pensar la enseñanza desde una perspectiva más amplia, con los profesores de los distintos seminarios de la Maestría que guiaron este proceso, con nuestros compañeros que nos hicieron reflexionar y darle un mejor norte y rigurosidad a nuestra apuesta investigativa; y, por supuesto, gracias al encuentro con los docentes que se vincularon a la investigación y que nos permitieron reconocer otra realidad, su realidad. Todos ellos le dieron otros sentidos a esta investigación, que la podemos nombrar como un acontecimiento tan insospechado como revelador.

Este informe final, acerca al recorrido realizado en este trayecto de investigación. En primer lugar presenta los elementos que contextualizan, configuran guían y dan razón del problema de investigación. En segundo lugar, muestra los principales elementos conceptuales que sirven como sustento a esta investigación: prácticas de enseñanza de la literatura y educación rural. Luego, da a conocer las lógicas de la ruta metodológica adoptada: un enfoque cualitativo, la metodología investigación acción participación y unas técnicas de investigación: talleres investigativos, observación participante, grupos de discusión y análisis documental. Seguidamente, se da paso al análisis y la interpretación de los hallazgos, lo que acercará a la comprensión de esas realidades que enfrentan los docentes cuando realizan sus prácticas de enseñanza de la literatura en un contexto rural. El último apartado lo constituye una reflexión personal sobre nuestra propia práctica.

Este recorrido investigativo deja múltiples enseñanzas y una bella experiencia; la de compartir con los compañeros esas tensiones, preocupaciones y actividades exitosas que se enfrentan en su quehacer cotidiano. Es por ello que vale la pena conocer este trabajo.

CAPÍTULO 1

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: UN HORIZONTE DE SENTIDO PARA CAMINAR

1.1 De la situación problemática o el ingreso al terreno de las tensiones, las posibilidades y los propósitos

Para definir el problema del que se ocupa esta propuesta de investigación fue necesario identificar algunas condiciones del contexto en que se realizó la investigación. Esta se centró en dos escenarios educativos, a saber, la Institución Educativa Rural Los Almagros y la Institución Educativa Rural Buchadó Medio, las cuales se encuentran en el municipio de San Pedro de Urabá. Están ubicadas en la zona rural, una al norte y la otra al sur de la cabecera municipal.

De este contexto podemos destacar la pujanza y hospitalidad de sus pobladores, la humildad, los rostros resplandecientes como su carta de presentación, sus deseos de cambiar la situación económica familiar, las ganas de que los niños, niñas y jóvenes se eduquen, la dedicación y el esfuerzo por sacar el mejor producto de sus tierras. Por otro lado, se reconocen también complejas situaciones sociales, la falta de servicios públicos, el conflicto armado que por décadas ha dejado huellas imborrables en la generación, la falta de vías de acceso, salones de clases, baterías sanitarias, lo que evidencia el abandono del estado por estas zonas apartadas de la geografía colombiana.

La población o muestra de esta investigación está compuesta por docentes de básica primaria de dos instituciones educativas rurales del municipio de San Pedro, en el norte de la región de Urabá, a unos 480 kilómetros aproximadamente de la capital del departamento de Antioquia. La Institución Educativa Rural Los Almagros está ubicada en la vereda Las Almagras, en la zona norte del municipio a unos 12 kilómetros de la cabecera municipal. La básica primaria cuenta con 139 estudiantes y es atendida por 5 docentes. El otro establecimiento focalizado por esta investigación es la Institución Educativa Rural Buchadó que se encuentra ubicada en la vereda Quebrada del Medio a 4 kilómetros aproximadamente del casco urbano del municipio. La población estudiantil en básica primaria es 123 alumnos, que son atendidos por 5 docentes. Ambos establecimientos cuentan con el modelo educativo Escuela Nueva.

Los docentes de estas instituciones que se vincularon a esta investigación están nombrados en el sector oficial, cinco de ellos bajo el decreto 1278 del 2002 y los otros cinco por el 2277 de 1979, de ellos cuatro son provenientes del departamento de Córdoba, y seis son oriundos del municipio de San Pedro de Urabá. Aunque los docentes trabajan en la zona rural todos

residen en el casco urbano del municipio y cada uno atiende un grupo de la básica primaria. En el primer establecimiento los docentes que atienden los grados de primero, segundo, tercero y quinto son licenciados en Básica Primaria y la docente del grado cuarto es Normalista Superior. En el segundo establecimiento los docentes de los grados primero y tercero son Normalistas Superiores; el grado segundo es orientado por un licenciado en Educación infantil, los docentes de cuarto y quinto son licenciados en Básica Primaria. El investigador también hace parte de este colectivo en este proceso investigativo; Licenciado en Español y Literatura en la básica secundaria y media. De este grupo, cuatro docentes han realizado estudios de especialización y, en la actualidad, tres adelantan estudios de maestría.

Después de revisar un poco estas situaciones que enmarca estas prácticas de enseñanza, vale la pena preguntarnos: ¿Qué implicaciones tienen estas condiciones para la educación que se imparte en la ruralidad? De todo esto podemos deducir que existen algunas tensiones en las prácticas de enseñanza de la literatura en estos contextos, diferentes a las que normalmente aparecen en la mayoría de los discursos que abordan este tema. Una de esas tensiones surge cuando se enfrenta el acto de enseñar en estos espacios, ya que no se cuenta con algunas condiciones y recursos educativos básicos. Estas circunstancias nos hacen pensar la escuela desde otras perspectivas, es decir, repensar la escuela rural profundamente.

Otro aspecto que genera tensión en este contexto es el nivel de formación de los docentes que enseñan literatura en los establecimientos que constituyen el centro de interés de esta investigación. Se destacan por su ausencia espacios de formación que permitan la cualificación y actualización de las prácticas de enseñanza y, en esta misma línea, la construcción de propuestas que pasen por una planeación intencionada y una valoración permanente.

De estas tensiones hace parte también el hecho de que las planeaciones curriculares en el área de lenguaje no sean el resultado del estudio y conocimiento del área ni de la contextualización de lo que se enseña, sino un agregado de temas copiados de textos escolares; en muchos casos no se hace la planeación aduciendo que en las Cartillas de Escuela Nueva todo viene listo para que el estudiante lo desarrolle o en otros casos las propuestas son tomadas de establecimientos urbanos sin tener en cuenta ningún referente teórico, adaptación al contexto y necesidades del establecimiento. Los procesos de planeación de las áreas son esporádicos y carecen de un carácter secuencial que permita el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos para cada grado.

Por otra parte, en el desarrollo de las clases se evidencia una concepción marcada por el tradicionalismo y el activismo. En el primer caso se alude a esa clase magistral donde el profesor explica, dicta lo que está en el libro guía y pone algunos ejemplos. En el segundo caso se hace referencia a la clase en la que el estudiante se dedica a desarrollar actividades propuestas en las guía de Escuela Nueva, sin un proceso de contextualización, comprensión y realimentación de los ejercicios propuestos. Estas tensiones que aportan a la configuración

del problema las podemos evidenciar a través de la revisión de las planeaciones de los docentes, las observaciones de clases y las narraciones orales de los docentes que se realizaron en este proceso.

Unido a lo anterior, encontramos que en las instituciones educativas focalizadas, los informes que los docentes presentan sobre sus estudiantes al finalizar los periodos, evidencian que los niveles académicos son bajos. Los resultados de las pruebas SABER de 2014 muestran que en Lenguaje el 87,25% de los estudiantes están ubicados en nivel mínimo e insuficiente. Igualmente, el resultado de las pruebas diagnósticas realizadas en 2013 y 2015 por el MEN, en el marco del Programa Todos a Aprender, nos muestra que un porcentaje muy alto de los estudiantes obtuvo un desempeño bajo. Además se observa en los estudiantes desmotivación y apatía por la lectura y la producción de textos literarios. Este otro aspecto lleva a cuestionarse por el tipo de formación literaria que están recibiendo los estudiantes, pues la tendencia es que en lugar de acercarlos a un comportamiento lector, la escuela los lleva a sentir la lectura como una obligación, una práctica ajena a su ser.

Si consideramos la enseñanza de la literatura como un escenario de posibilidad para insertar a los estudiantes en la cultura escrita, formarlos como sujetos políticos, históricos y críticos, se hace necesario repensar la concepción, los sentidos y los saberes que ponemos en juego. Es por ello que es muy importante realizar una investigación en este sentido y atendiendo, de manera especial, a la influencia de las condiciones socioculturales del contexto rural en dicha enseñanza.

De lo anterior se derivan las siguientes preguntas: ¿Cómo se concibe la literatura en los establecimientos educativos rurales? ¿Cuáles son las prácticas que se privilegian para acercar a los estudiantes a la literatura? ¿Qué formación tienen los docentes de estos escenarios educativos? ¿Cuál es el comportamiento lector de los estudiantes y docentes en la ruralidad? ¿Con qué intencionalidad se enseña literatura en la ruralidad? ¿Cuál es el corpus literario que se trabaja? ¿Qué producciones ofrece la zona y cómo pueden incorporarse al trabajo en el aula? ¿En qué medida las condiciones socioculturales de este contexto rural influyen en las prácticas de enseñanza de la literatura?

Este núcleo de interrogantes se condensa en dos grandes preguntas que guían esta investigación: ¿Qué concepciones, tensiones y sentidos subyacen en las prácticas de enseñanza de la literatura de los docentes de primaria en dos instituciones educativas rurales del municipio de San Pedro de Urabá? Y ¿Cómo generar espacios para la reflexión alrededor de las prácticas de enseñanza de la literatura en primaria y la importancia de los procesos de formación docente en las instituciones educativas que participan en la investigación?

En coherencia con lo anterior, esta investigación se trazó dos grandes apuestas, la primera: comprender las concepciones, tensiones y sentidos que subyacen alrededor las prácticas de enseñanza de la literatura que desarrollan los docentes de primaria de dos instituciones

educativas rurales del municipio de San Pedro en el Urabá Antioqueño y la segunda, generar condiciones de posibilidad para la reflexión alrededor de las prácticas de enseñanza de la literatura en primaria y la importancia de la formación continua en el quehacer del maestro.

Para lograr estas apuestas se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar las prácticas de enseñanza de la literatura que desarrollan algunos docentes de primaria en las instituciones educativas rurales focalizadas por la investigación.
- Analizar la influencia del contexto rural en las prácticas de enseñanza orientadas a la formación literaria.
- Aportar elementos conceptuales acerca de la enseñanza de la literatura en primaria y sus implicaciones en el ámbito educativo rural.
- Reflexionar alrededor de las prácticas de enseñanza de la literatura y la importancia de los procesos de formación docente.

1.2 Los antecedentes de la investigación: una revisión de los caminos recorridos por otros

Antecedentes investigativos

Este recorrido se inicia con la investigación realizada por la profesora Mery Cruz Calvo (2013), a saber, *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Esta investigación fue realizada en establecimientos de Cali, en los niveles de secundaria y media y buscaba indagar si las prácticas pedagógicas dinamizan, contextualizan y potencian los repertorios lectores de los estudiantes.

Dentro de sus hallazgos se destaca que la recepción lectora literaria de los estudiantes depende, en gran medida, de las mediaciones que realicen los docentes entre estos y el producto literario. Este aspecto es importante ya que me interesa reconocer qué tipo de mediaciones realizan los docentes, foco de esta investigación, para acercar a los estudiantes a la literatura.

Ella destaca la importancia de que los docentes establezcan nuevos contratos o pactos con los estudiantes frente a lo que se va a leer en la escuela, ya que las dinámicas sociales lo exigen. También deben ser muy recursivos al entrar a mediar los repertorios para que las obras puedan ser aceptadas por los estudiantes, apoyándose en lo que les gusta para facilitar

el desarrollo de las actividades de acercamiento a la literatura. A propósito del tema de este proyecto, este hallazgo me lleva a indagar el tipo de pactos que establecen los docentes con sus estudiantes frente a las lecturas que realizan en los grados de básica primaria, pero en la zona rural.

Otra investigación que hace aportes a este proyecto es la realizada por la profesora Paula Martínez Cano (2011), Historia de la experiencia de la enseñanza de la lectura y la literatura: sujetos, objetos, narraciones y ficciones, entre 1974-1998. En este recorrido por algunos hechos de la historia de la educación colombiana, se analizan las transformaciones de las prácticas de enseñanza de la lectura y la literatura y el concepto que sobre estas han elaborado los docentes de acuerdo con su experiencia. Además, nos muestra cómo alguno hecho y condiciones posibilitaron la instrumentalización de la literatura, es decir, se usa el texto literario solo para enseñar contenido gramatical, lingüístico y resolver pasatiempos. La investigadora establece una relación ontológica entre el saber, la enseñanza y la experiencia. Destaca la importancia de describir, problematizar y reflexionar sobre nuestra práctica de enseñanza para producir saber.

Martínez nos permite conocer un rastreo de la relación que existe entre la formación del docente y sus prácticas. Nos hace pensar en algunos aspectos fundamentales que van desde la problematización hasta el mejoramiento de las prácticas de los docentes para acercar a los estudiantes a la literatura, pasando por una reflexión a partir de la reconstrucción de los conceptos que se van a enseñar.

En el ámbito regional cabe destacar la investigación realizada por el profesor Jesús Pérez Guzmán, La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos (2014), la cual se trazó como propósito general problematizar las prácticas que se reconocen en la enseñanza de la literatura y los sentidos desde los cuales ésta se aborda en un contexto específico: tres instituciones educativas públicas urbanas del municipio de Ciudad Bolívar ubicado al suroeste de Antioquia. Así pues, dicho trayecto investigativo le permitió al docente investigador generar algunas comprensiones que sin lugar a dudas se convierten en un referente fundamental para mi trabajo.

En primer lugar en esta tesis de maestría se señala que en los grados investigados, las prácticas de enseñanza no son homogéneas y que por tanto hay que hablar de diversidad de prácticas. En esta dirección, encontró distintos modos de organización de la enseñanza de la literatura, diversos criterios a los que recurren los docentes para seleccionar las obras literarias, variadas maneras de mediar el acercamiento entre los estudiantes y las obras y diversos tipos de análisis ya sea desde lo meramente descriptivo hasta otros que se centran en la interpretación profunda de las obras. Del mismo modo, con respecto a los sentidos de la literatura en la escuela, Pérez (2014) indica que los tres casos estudiados se mueven entre la instrumentalización la literatura al servicio de la lengua, para mejorar la comprensión y por ende los resultados en pruebas estandarizadas, para informarse sobre ciertas obras

importantes para la humanidad, la lectura para resolver pesadas cargas escolares y aprobar la materia o la animación a la lectura desde actividades meramente físicas y las posibilidades que ofrece como construcción cultural autónoma: como experiencia, como posibilidad de ganar mundo, de figurar el pensamiento, de afinar la dimensión estética, como posibilidad de descubrimiento y construcción de sí y de configuración de sujetos críticos.

En este sentido, este trabajo de investigación muestra que el tema no está agotado, por el contrario, extiende una invitación a profesores, investigadores y maestros en formación a continuar con indagaciones relacionadas con la enseñanza de la literatura en contextos situados. Por ejemplo, plantea la necesidad de preguntas relacionadas con la comprensión de las prácticas en la ruralidad, lo que sustenta lo pertinente y necesario de mi trabajo de investigación.

(...) es que investigaciones en este orden son pertinentes y necesarias porque le dan carácter epistemológico a las prácticas, al hacer de la acción, de la experiencia, una fuente de teorización; investigaciones que posibilitan avanzar en la construcción de la didáctica de la literatura desde el conocimiento situado, de tal suerte que se amplíen bases para la cualificación docente, logrando así, tal como lo afirma Bombini (2006), que la formación literaria sea un objetivo alcanzable aún en los contextos más desfavorables (Pérez, 2014, p. 92)

Vale la pena referir también la investigación hecha por la profesora Sandra Céspedes (2014), a saber, Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural. En el proyecto se plantea una cuestión importante: ¿De qué manera las prácticas de lectura y escritura, desarrolladas en los procesos de educación rural atienden a las condiciones de ruralidad de los maestros y estudiantes que en ellas participan? A partir de ello, este trabajo se interesa por la cultura y por las prácticas de lectura y escritura de una comunidad rural para reconocer sus particularidades. Además, se reseñan algunos aportes relacionados con la educación rural, la lectura y la escritura como prácticas escolares, sociales y culturales.

En esta investigación la profesora le apostó a la comprensión de las relaciones existentes entre el desarrollo de prácticas de lectura y escritura y las condiciones de ruralidad de los maestros y estudiantes en la escuela. Es por ello que hubo preocupación por indagar alrededor de prácticas contextualizadas, percepciones, conceptualizaciones acerca de lo que pasa con estas prácticas en este contexto determinado y los modos en que la comunidad se apropia de ellas para participar como ciudadanos del mundo. Esta propuesta buscó reconocer al campesino como un ser con características diferentes a las de otras personas que viven en la ciudad, en lo atinente a sus formas de vida, intereses, arraigos, ideologías, modos de expresarse y de relacionarse, maneras de ver el mundo, lo cual ha de ser reconocido, entendido y valorado por la escuela.

En síntesis, se identifica que gran parte de las prácticas de lectura y escritura en la escuela rural se agotan en una fuente de información para verificar el conocimiento y como ejercicio de estudio. Para los estudiantes, el campo es un ahora, no un futuro, no una posibilidad de vida; consideran que a través de la escuela podrán salir de allí y dejar este estilo de vida para buscar otro que consideren mejor ya que suponen al campo en desventaja en relación con los centros urbanos, sobre todo en lo que tiene que ver con las posibilidades de empleo, el atractivo de los medios masivos de comunicación y las comodidades en el acceso a vías y medios de transporte.

Según esta investigación, la comprensión de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, tiene unas implicaciones de orden didáctico en la escuela rural, lo que requiere que el docente se preocupe por comprender el contexto en el que está inmerso, para alentar propuestas formativas situadas que conduzcan a los estudiantes hacia la posibilidad de ser críticos, de adherirse o distanciarse de los distintos discursos que circulan dentro y fuera del ámbito escolar. La importancia que se le da al contexto en esta investigación es un aspecto clave para el proyecto que pretendo desarrollar, pues resulta impensable el acercamiento a las prácticas de enseñanza en escenarios rurales sin detenerse en las condiciones socioculturales de los mismos.

Estos antecedentes investigativos aportan elementos clave para este proyecto en tanto se configuran alrededor de la pregunta por la formación en lenguaje y dentro de ella, por la enseñanza de la literatura y las prácticas de lectura y escritura en contextos rurales. Además, en los proyectos rastreados hay también una inquietud evidente por el quehacer del maestro y, de manera especial, del maestro de lenguaje. Aspecto que retomo en mi apuesta puesto que se trata de un trabajo que focaliza también las voces, las experiencias y las problemáticas de los maestros. Un asunto que no identifiqué como centro ni en los proyectos reseñados ni en otros rastreos que realicé, fue la pregunta específica por la enseñanza en de la literatura en primaria en contextos rurales. Lo que hace que, de una manera más decidida, sitúe esta línea de sentido como objeto de investigación fundamental en mi propuesta.

Antecedentes legales

En este apartado se traen a colación algunos documentos de política pública para el área de Lenguaje en Colombia, donde se hace referencia a la enseñanza de la literatura, es el caso de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Asimismo, se retoma el concepto de educación rural planteado también desde dicho Ministerio.

Los Lineamientos curriculares (1998) ofrecen orientaciones importantes para el acercamiento de los estudiantes a la literatura y a lo que realmente implica. El documento presenta tres dimensiones o aspectos fundamentales en la comprensión de lo literario: como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético; como lugar de convergencia

de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes; como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras. También propone algunos paradigmas para el acercamiento a la literatura en Colombia: la estética, la historiografía, la sociología y la semiótica. Además, se pone de relieve que el docente de literatura debe tener un dominio conceptual y teórico de los paradigmas y dimensiones del estudio de la literatura para así poder orientarla. Es decir, que el acercamiento literario en el contexto escolar depende del que haya tenido el profesor.

Se podría afirmar que todos estos cambios teóricos y conceptuales planteados en las políticas de estado que buscan alejarse del tradicionalismo y proponen un cambio, deberían haber producido algún tipo de transformación en el acercamiento de los estudiantes a la literatura. Pero la realidad nos muestra que no, que aún seguimos en un atraso ya que muchas prácticas siguen apegadas a lo tradicional. Es por ello que se considera que un elemento diferenciador en este cambio son las concepciones sobre la enseñanza de la literatura y el papel del docente hacia la resignificación de sus prácticas.

Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) presentan tres campos en los que se fundamenta la enseñanza del lenguaje, uno de ellos es la pedagogía de la literatura. Allí se plantea que esta debe propender por el acercamiento del estudiante a la lectura de la literatura desde el gusto, desde una interacción que llene de significado su vida, que enriquezca su dimensión humana, su visión del mundo y de sociedad, que pueda ver más allá de lo evidente, que sea un lector activo.

No obstante, dentro de los mismos Estándares, esta conceptualización que se hace de la literatura al inicio del documento tiende a desdibujarse en la tabla final puesto que no es del todo consecuente con lo que se desarrolla en los factores, enunciados identificadores y subprocesos que aparecen en la misma. Se encuentran, en la conceptualización, aspectos que luego no se reconocen en algunos de los subprocesos básicos que se exponen allí. Esta ruptura deja ver un fin evaluativo de los estándares, en el que se busca responder a unas pruebas y ese componente ético y estético propuesto en la presentación se pierde. ¿Cómo se puede desarrollar el gusto por la lectura cuando el acento está puesto en la identificación de espacios, tiempos, géneros y estructuras que no parecen dotarse de sentido y tener un lugar en el proceso interpretativo del texto literario?

En suma, al realizar un acercamiento a ambos documentos, se deja ver que entre ellos hay un distanciamiento notable en la forma como se asume la literatura, pues en Estándares se reconoce cierto retroceso en las orientaciones para la enseñanza de la misma; esto en contraste con la mirada de avanzada propuesta en Lineamientos. Esto puede derivar en dificultades en la escuela, ya que los docentes generalmente tienen más contacto con los Estándares y por ello se desdibuja la posibilidad de asumir ambos documentos legales como complementarios. Luego del abordaje anterior, es conveniente aproximarse a algunas políticas estatales relacionadas con la educación en la ruralidad.

Así pues, en atención a las condiciones que presenta el contexto rural, la prestación del servicio educativo debe superar las concepciones reduccionistas y brindar propuestas integrales desde y para el territorio, con estrategias más precisas y pertinentes que tengan en cuenta todas las características que lo definen. El estado ha realizado algunas acciones para la atención educativa a la población rural. Los “Lineamientos de política para la atención educativa a población vulnerable” indican: “Para la atención educativa de estas poblaciones, el MEN promueve la implementación de modelos educativos que buscan brindar alternativas educativas para los distintos niveles, ampliando cobertura con calidad” (MEN, 2005, p. 50). Entre estos modelos tenemos el preescolar escolarizado y no escolarizado, Escuela Nueva, SAT, SER, Aceleración del aprendizaje y Cafam. Estos modelos educativos se han acompañado por el desarrollo de proyectos productivos como articuladores de los procesos educativos.

La Ley General de Educación, en los artículos 64 y 65 contenidos en el Capítulo 4 denominado “Fomento de la Educación Campesina y Rural”, asigna al estado colombiano la responsabilidad de promover un servicio de educación rural formal, no formal e informal, sujeto a los planes de desarrollo, bajo la coordinación y la ejecución de las secretarías de educación. En esta dirección, se promueve en Colombia el Proyecto de Educación para el sector Rural (PER), en donde continúa el interés por ampliar la cobertura educativa y mejorar cualitativamente la educación. Este proyecto busca el fortalecimiento de la educación básica y media a través de la adaptación de contenidos según las condiciones de producción agrícola y pecuaria, de la sistematización de experiencias y la innovación de proyectos para el desarrollo económico y social del país.

Estos antecedentes nos muestran lo necesario de analizar si la educación rural es solo un tema que se aborda en los diagnósticos y misiones rurales sugeridas en las políticas públicas, mientras que las brechas entre lo urbano y lo rural se hacen más abismales. Reconocer estos hechos nos permite indagar de qué manera la inequidad de las políticas públicas que favorecen al sector urbano más que al rural también marcan la diferencia en la educación que se ofrece en uno y otro escenario en términos de idoneidad en los procesos de formación, servicios, acceso y recursos, entre otros. Es también de suma importancia reconocer en qué medida las condiciones de ruralidad de los maestros y estudiantes influyen en las prácticas de enseñanza de la literatura que se desarrollan en las instituciones focalizadas en esta investigación.

1.3 Razones para emprender este trayecto investigativo

Una razón muy importante para emprender este trayecto investigativo es la necesidad de reflexionar sobre nuestro propio quehacer, repensar las concepciones sobre la enseñanza y

transformar nuestra forma de abordar la literatura en el aula. Además, hay muy pocos estudios que se dediquen a este campo en contextos concretos y específicamente, en escenarios educativos rurales en la zona de Urabá, lo que sentará las bases para nuevas investigaciones en este campo.

Es fundamental también investigar sobre lo que hasta ahora constituye un asunto clave en la agenda de la educación, y en especial en el área de lenguaje, a saber, la necesidad de la cualificación de las prácticas de los docentes para la enseñanza de la literatura.

Esta apuesta investigativa permite analizar la realidad de las prácticas de enseñanza a la luz de las exigencias de las políticas educativas nacionales en el campo del lenguaje, lo que aportará elementos para determinar en qué medida estas se ajustan a las particularidades de los contextos y ofrecen lineamientos claros para el quehacer docente.

En este proceso de cualificación de nuestras prácticas, el docente juega un papel importante y decisivo, ya que al enseñar debe tener un conocimiento amplio de lo que pretende que sus estudiantes aprendan, y claridad sobre el objetivo de su labor y el rol que debe asumir. En este sentido Vásquez plantea:

Como el maestro desconoce lo que es en verdad hacer literatura, ha convertido su enseñanza en otra cosa: o bien centra todos sus esfuerzos en enseñar español, o se dedica a historiar las obras literarias. En ambos casos, la literatura sale perdiendo, y lo que es más grave, el desarrollo de la imaginación y la fantasía se pierden entre la ortografía y la gramática; entre las fechas de las obras y la biografía de los autores. (2004, p. 13)

En este sentido esta investigación cobra mucha importancia ya que la cualificación del docente que enseña literatura es un aspecto diferenciador en este proceso. Estudiar con los mismos docentes sus prácticas genera condiciones de posibilidad para pasar el discurso y la práctica pedagógica propios por la reflexión y la crítica. Esto permite repensar las concepciones, reconocer los saberes, transformar profundamente el quehacer como maestros, aportar reflexiones profundas a las comunidades de aprendizaje, así como generar espacios para realizar propuestas sólidas en pro de la cualificación de las prácticas; todo esto, vale aclarar, a través de una metodología de investigación cualitativa, donde se hacen aportes al conocimiento social.

Otra razón que le da mucha importancia a esta apuesta es que en el rastreo realizado sobre proyectos de investigación relacionados con las prácticas de enseñanza de la literatura en básica primaria en contextos educativos rurales, no se encontró un estudio concreto que aborde este tema. Llama la atención este aspecto si se tiene en cuenta que nuestro país es altamente rural.

Este trabajo es pues un referente para otras investigaciones y puede aportar elementos valiosos para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los docentes de la región. Es también un aporte para la construcción de los Proyectos Educativos Municipales.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO 2

CONSIDERACIONES TEÓRICAS: LENTES PARA AFINAR LA MIRADA

En este apartado, se pretende claridad acerca de lo que implica para este proyecto, en primer lugar, la categoría referida a la enseñanza de la literatura; para ello, se abordan conceptos como prácticas de enseñanza orientadas a la literatura. En segundo lugar, se abordará la educación rural, partiendo del concepto de ruralidad y de los aspectos que atañen a dicha educación.

2.1 Sobre las prácticas de enseñanza de la literatura

En primer lugar, es importante precisar que la enseñanza de la literatura no solo se concebirá como una práctica social y cultural que partirá de la necesidad del sujeto de acuerdo con su hacer cotidiano sino también como un proceso de reflexión, investigación y formación del docente. Concebir la enseñanza de esta forma implica desarrollar acciones educativas reales que permitan preparar a los estudiantes para ser ciudadanos constructores de la cultura literaria. Implica también, que el docente planee, evidencie lo que está enseñando, evalúe su quehacer, actualice su conocimiento y se reinvente cada día. La práctica contempla, más allá de la planeación escrita, un hacer cotidiano, un conjunto de gestos, actitudes, aptitudes, rutinas, mediaciones, acercamientos personales a la literatura que aportan directa e indirectamente a la formación de un comportamiento lector de los estudiantes.

En esta línea, Mauricio Pérez Abril indica otro elemento clave: “la reflexión objetiva sobre el hacer, la reflexión sobre la reflexión, un nivel más complejo sería la reflexión sobre la verbalización de reflexiones que podrían verse como un espacio de producción de teoría y de saber objetivo del hacer” (2005. p.85). Así, la enseñanza entendida como una práctica, implica también un aprender sobre la práctica, una reflexión sobre la misma que permite una valoración y comprensión más clara para su cualificación. Para este tipo de ejercicio se requiere necesariamente que el docente participe en la observación y análisis de su hacer en el aula, que asuma retos, que actúe desde una perspectiva crítica y creativa, con actitud de apertura y responsabilidad social y política.

Es por ello que se considera muy importante repensar la enseñanza de la literatura, a partir de la reflexión de la práctica cotidiana del docente en su contexto y escenario real. En este sentido, es necesario ver la enseñanza desde los aspectos éticos, estéticos, políticos y, por su puesto, desde su función social. La reflexión del proceso de enseñanza traerá consigo una movilización de corte epistemológico en cuanto a la concepción que se tiene de literatura, por ende la práctica de aula como tal también se verá potencialmente modificada.

Es importante ampliar, a continuación, algunos sentidos asociados a la enseñanza de la literatura. Antonio Mendoza considera la enseñanza de la literatura como "enseñar a apreciar la literatura" (1996.p 10). Esta consideración ofrece un tratamiento didáctico de la literatura,

correspondiente a una concepción abierta, que comprende desde la participación del lector en el proceso de lectura hasta los procesos superiores que se puedan desarrollar con ésta. Desde este punto de vista la enseñanza de la literatura debe ser considerada como una experiencia personal y social, como una posibilidad de vincularse con la experiencia en un nivel íntimo, particular, como una oportunidad de entrar en contacto con la sociedad. Es por ello que esta práctica va más allá de formar lectores que respondan a una exigencia escolar, es más bien la oportunidad de formar ciudadanos que vivan la literatura como una experiencia que les permite apropiarse del lenguaje desde su expresión estética y que beneficia la escritura, que permite reconocer y valorar las costumbres, la historia, la cultura, la identidad y las transformaciones. Se espera que la enseñanza de la literatura genere en los sujetos cuestionamientos que les permitan entrar en las vidas propias y ajenas y desde allí construir subjetividad, tomar posicionamiento, construir su modo de vivir.

Se espera que en el hacer del docente se involucre la literatura como una práctica que permite el goce, el enriquecimiento del saber y sentir cultural, desde la experiencia lectora y sin prerequisite alguno. La práctica también debe ser considerada como una fuente de investigación en un proceso continuo de reflexión y acción, que supone una búsqueda de nuevas oportunidades, nuevas formas no sólo de acción sino también de pensamiento con visiones innovadoras, construcción y deconstrucción de posturas y de paradigmas.

Por ello, es necesario reconocer que la literatura se constituye en objeto de la enseñanza, el modo en que se concibe tal objeto tiene mucho que ver con las formas en que es enseñado. La literatura, entonces, es concebida de una manera integral, vinculada a contextos reales que le sean significativos al estudiante y entendida como un producto social y cultural que pone en juego el conocimiento sobre sí mismo y la sociedad. Esta debe ser estudiada con todas sus posibilidades de interpretación mediante propuestas formativas que impliquen multiplicidad de sentidos.

El tema de la enseñanza de la literatura también ha sido fuertemente abordado por Gustavo Bombini (2006). Considera que es tarea de los mismos docentes proponer una verdadera educación literaria a través de la reinención de las prácticas de aula partiendo de un proceso de escritura y lectura que conduzcan a una reflexión que genere dichos cambios. Estos van mucho más allá de que el docente asuma una nueva tendencia. Tiene que partir de una transformación de las prácticas, de un proceso de resignificación de las concepciones y de la enseñanza de la literatura, lo que además de un proceso de actualización teórica y conceptual reclama la configuración de comunidades académicas donde la reflexión conjunta y el intercambio de saberes posibilite la construcción de nuevos horizontes de sentido para la enseñanza.

Al hablar de la transformación de la práctica, no se hace referencia a un momento que se alcanza y en el cual la enseñanza se concibe de otra forma. De acuerdo con Pérez, Casas, Vargas, e Isaza ésta tiene otro sentido:

La transformación docente se asume como un constante ir, venir y detenerse sobre lo que se hace y lo que se piensa, para formular nuevas búsquedas, tomar diferentes caminos e ir aprendiendo para ajustar lo que se hace en el aula. La transformación es, entonces, un estado que se alimenta y se construye constantemente. No se está transformado de una sola vez, sino que se aprende a vivir en transformación, no creyendo que se tienen prácticas exitosas, sino dudando de lo que se cree y de lo que se hace, manteniendo una mirada de alerta que lleva a poner en suspenso el quehacer propio para pensar sobre él. (2014, p.189)

De ahí que la transformación de la práctica sea entendida como un estado permanente que debe alcanzar el docente, que implica adquirir nuevos saberes, construidos a partir del ejercicio de su profesión, nutridos con elementos conceptuales y didácticos que le permitan a diario darle una mirada a su quehacer. Además, incluye concebirla como un proceso de investigación constante, darle otros sentidos, nuevos puntos de vista, diferentes análisis, otras etapas y momentos.

Entender la práctica desde esta perspectiva permite al docente no caer en la repetición mecánica o rutina sin sentido, sino que las acciones desarrolladas en el proceso sean intencionales, susceptibles a ser interpretada y comprendidas, que permitan reflexionar y redescubrir su misma práctica. Esto no implica una homogenización de las prácticas, más bien, cada docente, de acuerdo con sus concepciones y subjetividades le imprime un estilo propio y le otorga un sentido a sus acciones con la posibilidad de reafirmar o transformar su oficio.

2.2 Sobre la educación rural

En esta apuesta investigativa, ruralidad es una categoría que se profundiza y que permite un acercamiento a las condiciones socioculturales que enmarcan el contexto investigativo desde un sentido más amplio, para reconocer cómo éste influye en las prácticas de enseñanza de la literatura.

Algunas delimitaciones en cuanto a la definición de ruralidad, se encuentran en documentos del DANE y DNP. El DANE, en un documento denominado: “Conceptos básicos”, indica que lo rural “...se caracteriza por la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias existentes en ella. No cuenta con un trazado o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas, y demás. Tampoco dispone, por lo general, de servicios públicos y otro tipo de facilidades propias de las áreas urbanas.” (DANE, 2007). En Colombia la legislación de ordenamiento territorial DNP, asume como zona rural el espacio comprendido entre el límite de la cabecera municipal o perímetro urbano y el límite municipal. (2010, p.7)

Estas formas de definir la ruralidad, que circulan en las esferas del estado colombiano y en el común de las personas, son reduccionistas, no se tiene en cuenta que, para señalar lo que es el medio rural se debe ir mucho más allá de un espacio geográfico con poca población y con pocos recursos económicos, en el que hay muchas carencias y en el que el sustento se

basa en la agricultura. Las profundas diferencias entre lo urbano y lo rural solo están circunscritas a una variable de tipo poblacional. En ello se nota debilidad y amañada multiplicidad conceptual frente a la idea de ruralidad.

Desde la antropología cultural, la sociedad rural tiene algunas características que la definen. El concepto de lo rural hay que verlo “[...] como una situación concreta que caracteriza un fragmento específico del territorio como unidad de gestión que permite integrar a una realidad económica multisectorial dimensiones políticas, sociales, culturales y ambientales... es necesario mirar lo rural desde lo rural, con sus especificidades, similitudes y complejidades.” (Castro y Reboratti ,2008 p. 4). A partir de esta idea vale la pena repensar lo rural desde una perspectiva antropológica que caracterice estas comunidades.

Sergio Gómez E. en: “¿Nueva Ruralidad? Un aporte al debate” propone el enfoque de la nueva ruralidad es una nueva lectura de lo rural, que se funda no en las necesidades como carencias, sino sobre las potencialidades, tanto naturales como humanas que encierra y no hemos sabido convertir en riqueza (2011). Esto permite la movilización del campesino hacia sus habilidades y posibilidades para generar cambios en las formas de participación social.

Una nueva lectura desde y con los pobladores permite entonces, la contextualización de sus necesidades básicas y los factores de aprendizaje, su redimensionamiento en relación con el desarrollo humano integral y con la tensión existente entre lo local, lo nacional y lo global respecto a la satisfacción de tales necesidades. De aquí su importancia para aproximarse a una educación verdaderamente pertinente.

Por su parte, en el texto “Educación en el medio rural y enfoques del desarrollo. Aproximación al estado del arte”, Luis Londoño plantea algunas perspectivas para abordar la educación como experiencia estratégica en los modos de concebir el territorio y la ruralidad bajo la perspectiva de nueva ruralidad o, lo que es lo mismo, de una nueva mirada del campo, basada no en la carencia sino en el potencial tanto humano como natural.

Frente a las transformaciones que ha tenido la escuela rural en el contexto nacional Óscar Julián Cuesta Moreno en: “Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación” propone apoyar los sistemas de educación rural en Colombia a través de alternativas de comunicación coherentes con los modelos de educación rural. Además, expone algunas visiones del panorama rural colombiano donde destaca una muy ligera preocupación por los campesinos, lo que ha dado lugar a la guerra entre guerrilla, paramilitares y el Estado por los territorios rurales, generando alrededor de 5,5 millones de desplazados en el que los latifundistas se apoderan de grandes terrenos extendiendo la pobreza en esta zona.

En su conceptualización de lo rural, Cuesta señala que no solo se limita a lo que el imaginario común define. Va mucho más allá del campo, de la producción agrícola y pecuaria. De acuerdo con lo complejo que es el concepto de lo rural, la educación en este medio posee

dinámicas particulares con características, dificultades y posibilidades diferentes. En este campo, el autor destaca que las carencias no explicitan problemas de álgebra o química sino de realidad diaria, de lo que pasa en el día a día de los campesinos, sobre todo en el ejercicio de producción, de ciudadanía, de sus derechos y de comunicación.

Educación rural y Escuela Nueva

Es importante precisar que los establecimientos educativos que participan en esta investigación trabajan bajo el modelo Escuela Nueva. Este surgió a partir de una experiencia educativa rural llamada Escuela Unitaria, hace casi 40 años, fundamentado en la pedagogía activa, dirigido a las escuelas rurales donde un docente atendía a más de un grupo y en la mayoría de los casos todos los de la básica primaria. Esta iniciativa permitió atender a zonas muy apartadas con alta dispersión de la población y con unos requerimientos de la vida productiva del campo. Enfatiza en los valores cívicos y sociales a través del gobierno escolar, la interacción con la familia y la comunidad. Usa una metodología participativa de trabajo entre los alumnos y docentes con el uso de guías de autoaprendizaje y con procesos de promoción flexible.

Los materiales usados en Escuela Nueva son: las cartillas para alumnos, los manuales de implementación para los docentes, una biblioteca, tres rincones de aprendizaje, mesas hexagonales con sus sillas para los estudiantes y otro material educativo construido por la comunidad educativa. Desde éste modelo educativo la formación docente se concibe como un proceso continuo donde tiene mucha importancia la capacitación entre pares, lo que incluye los encuentros de docentes agrupados por conjunto de escuelas llamados microcentros en los que se trabaja; visitas a las escuelas modelos, el rol del docente y talleres.

Torres nos presenta algunos elementos importantes que conjugan la Escuela nueva:

[...] recoge y amalgama diversas vertientes del pensamiento educativo y la práctica pedagógica progresistas, partiendo de la filosofía de la Escuela Unitaria -a su vez inspirada en la Escuela Activa-, algunos de cuyos principios incluían: la defensa de la escuela primaria completa a través de la enseñanza multigrado, instrucción individualizada respetando el ritmo de los alumnos, aprendizaje activo, materiales educativos diseñados para permitir al profesor el manejo de varios grupos simultáneamente, y promoción automática. (1992, p.6)

Esta conjugación de elementos le permite a la escuela rural poder ser mejor vista; ha demostrado además que la educación en el campo puede mejorar sustancialmente, atendiendo a una realidad muy difícil de manejar.

Otra mirada sobre la Escuela Nueva es la presentada por Gómez (2010) en “Una visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia”. Él hace una presentación de lo que es la metodología y presenta los principales problemas de este modelo. Destaca que la planeación, producción y evaluación de las guías no es realizada por equipos calificados y especializados que

orienten este proceso a partir de investigaciones y evaluación de este y otros materiales de autoaprendizaje; los procesos de actualización de las guías es tardío y no se hacen aportes o modificaciones mayores ni actualización y adaptación significativas. Hay poco fortalecimiento a la investigación, evaluación e innovación, descuida aspectos cualitativos de la metodología de autoaprendizaje, no existen guías para el grado primero y la metodología está basada en criterios conductistas y se da por supuesto que la guía es el currículo con una dependencia total del proceso de enseñanza aprendizaje. Contrario a esto el Ministerio de Educación Nacional, en los últimos años ha realizado una actualización tanto a las cartillas de los estudiantes como a los manuales de implementación para el docente, en las que se incluye material educativo para preescolar y el grado primero, adaptándose a las nuevas exigencias del mundo actual.

Otro aspecto que se destaca en la Escuela Nueva es la creación de ambientes de aprendizajes adecuados. El Manual de implementación de Escuela Nueva al respecto resalta: “uno de los componentes fundamentales del éxito de la Escuela Nueva es la importancia que adquiere la reflexión y la acción en la creación del ambiente de aprendizaje” (MEN, 2010). Esto permite al docente hacer una reflexión sobre el papel que cumple en la formación de los estudiantes y en las decisiones que tiene que tomar para lograrlo. Un buen ambiente de aprendizaje favorece el crecimiento y la construcción del conocimiento en los estudiantes.

Aunque Escuela Nueva se puede considerar un buen modelo educativo, los docentes que trabajan en estas escuelas con dicho modelo no son formados desde él, lo cual supone, en algunos casos, una dificultad en su implementación. Es por ello que se hace necesario dar una mirada a la educación rural para comprender sus realidades y realizar una reflexión que permita la transformación de las prácticas de enseñanza en el campo.

CAPÍTULO 3

UN SENDERO METODOLÓGICO PARA TRANSITAR: LOS TRAZOS DE UN TRAYECTO POSIBLE

De acuerdo con el problema y lo que se propone alcanzar en esta investigación, encontramos que los principios del paradigma cualitativo y la metodología Investigación Acción Participativa se ajustan al estudio que se ha planteado. A continuación se exponen las características y relaciones más significativas de la investigación cualitativa y de la metodología propuesta para este trabajo.

3.1 Los recorridos de la investigación para la búsqueda de sentidos

Desde la identificación del problema de investigación se elige un enfoque cualitativo ya que se busca un acercamiento a la comprensión de las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales, las tensiones y la realidad que emerge de un proceso histórico en construcción, visto a partir del sentir de los mismos docentes. El profesor Restrepo (1996) plantea que dicho enfoque se apoya en la historia, la sicología, la antropología, la sociología y aun en la filosofía para trascender la observación y medición de indicadores y abordar la comprensión de procesos complejos que se viven en la escuela.

Otro elemento importante de la investigación cualitativa es la naturaleza de las preguntas. Frente a este asunto Sandoval (2002) indica que:

(...) Son más pertinentes las preguntas por lo subjetivo, lo cultural, el proceso social o el significado individual y colectivo de realidades de diferente naturaleza (...) tienen como eje la indagación desde la lógica interna de los fenómenos y realidades analizadas. Para lo cual, el investigador requiere adoptar un pensamiento orientado más hacia el descubrimiento que hacia la comprobación. (p, 116).

Otro aspecto que destaca Sandoval (2002) del enfoque cualitativo y que esta investigación retoma es el reconocimiento previo que se hizo de la literatura a nuestra disposición sobre las prácticas de enseñanza orientadas a la formación en literatura en la educación rural, además de la observación preliminar de la realidad de los docentes que realizan dichas prácticas y el ambiente en el que las desarrollan, es decir, una aproximación a la realidad social y cultural del objeto de investigación, para así familiarizarnos con dicha realidad, lo que permitirá un acercamiento más productivo. Estos elementos nos permiten realizar la delimitación de la investigación.

En conclusión, esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo porque centra su atención en comprender y transformar las situaciones a las que se enfrentan los docentes al acercar a los estudiantes a la literatura, los eventos cotidianos que desarrollan, la interacción

que establecen con los estudiantes, sus concepciones, sus saberes, sus experiencias, creencias, pensamientos y reflexiones.

La elección de la Investigación Acción Participativa (IAP) como metodología de investigación se hace a partir de varios aspectos que se enuncian a continuación:

El contexto donde se desarrolla esta investigación es netamente rural, donde la población vive en condiciones de pobreza, con altas tasas de desempleo y analfabetismo. A propósito de esto conviene citar a Sandoval (2002) cuando afirma: “los contextos fundamentales en los que ha florecido particularmente la IAP han sido, el de la educación popular, de una parte, y el del desarrollo rural, de la otra” (p.69). El segundo aspecto tiene que ver con generar discusiones reflexivas, además de presentar estrategias para la comprensión de situaciones de acuerdo con la percepción y representación que tienen los docentes de sus prácticas de enseñanza de la literatura; esto para posibilitarles una participación directa en procesos de formación orientados hacia una comprensión y reorientación de sus concepciones frente a dichas prácticas.

Otro aspecto tiene que ver con uno de los propósitos que anima esta investigación, el cual apunta a incidir en la transformación de las prácticas de enseñanza de la literatura. Esto dialoga con la convicción de que, tal como se propone en esta metodología, los mismos actores sociales, en este caso los docentes, pueden empoderarse y contribuir a los cambios educativos que se requieren en los contextos socioculturales que habitan.

Ahora bien, frente al rol que desempeñan los sujetos involucrados en este estudio se retoma el papel que Contreras les concede: (...) un carácter protagónico a la comunidad en la transformación social que necesita, y el problema a investigar es delimitado, atendido, analizado y confrontado por los propios afectados. El rol del investigador vendría a ser el de dinamizador y orientador del proceso” (2002, p. 12). En este sentido, la participación se entenderá como un proceso colectivo a partir de las decisiones que se tomen sobre la recolección y devolución de la información, selección de temas orientadores y desarrollo de la investigación a partir de la acción educativa.

De este modo, esta investigación se constituye en una praxis que involucra la acción y la reflexión, lo cual implica que los docentes hagamos un reconocimiento de nuestras problemáticas y tomemos decisiones de tipo pedagógico y didáctico frente a estas (Durson y Miranda, 2002); esto para llegar a una movilización orientada al reconocimiento de nuestras concepciones en cuanto a la enseñanza de la literatura y a la configuración de propuestas orientadas a la transformación de las prácticas pedagógicas. Hablo en primera persona del plural porque como docente investigador también mi propia práctica es convocada a la autocomprensión, a la reflexión y a la transformación.

En resumen, la Investigación Acción Participativa, para este proyecto en particular, permite investigar las realidades de las prácticas de enseñanza de la literatura, mejorando su comprensión y al mismo tiempo, aportando a su transformación.

A continuación se presentan los momentos de la ruta metodológica para el desarrollo del proyecto de investigación

2.2 Los momentos de la travesía

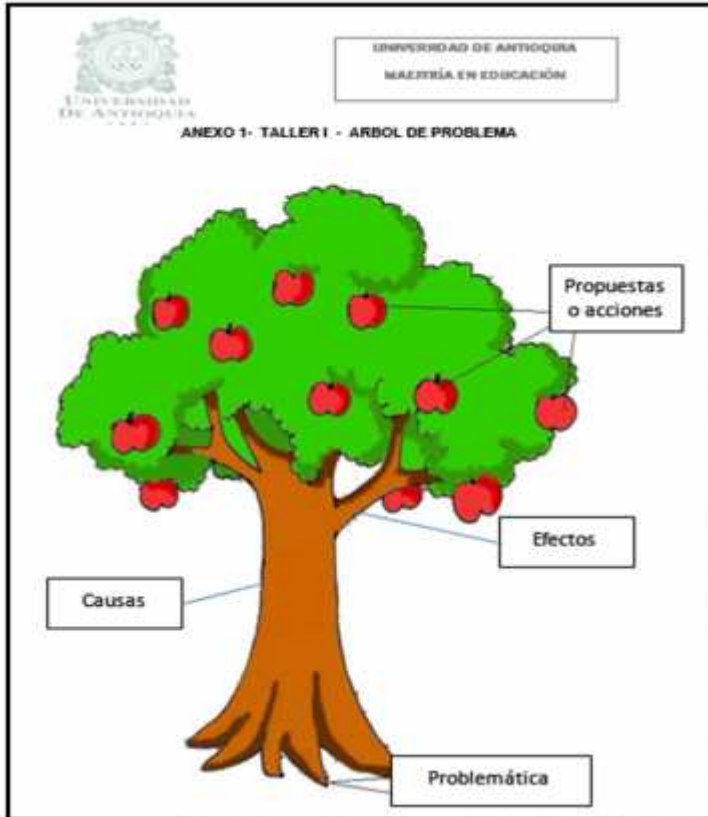
Los momentos que se desarrollaron en esta investigación tuvieron un carácter cíclico, tal como lo podemos observar en el siguiente gráfico.



Esquema 1. Sendero metodológico

Un diagnóstico reflexivo o la contextualización y delimitación de la problemática

El desarrollo de esta ruta se realizó a partir de una contextualización reflexiva, con todos los agentes de esta investigación, acerca de las situaciones que inciden en las prácticas de enseñanza de la literatura en el contexto rural de los dos establecimientos educativos focalizados, cuyo análisis condujo a la reconfiguración del problema investigativo. Esta etapa se llevó a cabo a partir del desarrollo de un taller interactivo con los docentes desde la construcción de un árbol de problemas y un proceso de observación de las prácticas de enseñanza de la literatura, comenzando en el momento de planeación y ejecución hasta evaluación del proceso (ver esquema 2). Desde esta etapa se empezó a reconocer que la comprensión y transformación de las prácticas resulta de la planificación, ejecución y evaluación de acciones conjuntas.



Esquema 2. Árbol de problema

Construcción de un plan de acción.

Este momento implicó la generación de espacios para la discusión y la valoración de las realidades, potencialidades y las oportunidades de mejoramiento, con el fin de tomar decisiones sobre el rumbo a seguir y sobre la actuación de cada uno de los agentes, en forma colectiva e individual. Este plan fue producto de la construcción colectiva, entre el investigador y los coinvestigadores, donde propusimos las acciones para la comprensión y transformación de las prácticas y que además, aportó información valiosa para el proceso investigativo. Este se realizó a partir de la contextualización hecha en la construcción del árbol de problemas de la etapa anterior, y se decidió poner el acento en esas tensiones y dificultades que emergieron de todos los participantes para iniciar con un proceso de cualificación de las prácticas de enseñanza. Aquí se establecieron acuerdos sobre la estructura y planeación de los talleres. (Ver anexo 2). Las acciones propuestas parten de las tensiones expresadas frente a la concepción que se tiene de literatura y frente a preguntas que tienen que ver con qué enseñar en las clases de literatura, cómo se planean y se desarrollan estas, qué textos literarios se proponen y cómo se está evaluando, como lo muestra la siguiente esquema:

ANEXO 3 TALLER 1 – PLAN DE ACCIÓN

N°	SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	ACCIONES	OBJETIVOS	RECURSOS	RESPONSABLES	FECHA
1.	No se tiene una claridad en el concepto de literatura.	Taller: ¿Qué es literatura?	Revelar las concepciones de literatura que circulan en la escuela.	Cartel – croquis Fotocopias Papelina	Gustavo Sánchez Edgar Vanilla Edilberto González	1ª semana
2.	Qué leer en el aula de clases	Grupo de discusión: material de lectura	Proponer un corpus literario por grados en el Establecimiento	Revista Textos	Liliana Bustos Edgar Vanilla Yolima Amata	2ª semana
3.	Evaluación en literatura	Grupo de discusión: evaluación en literatura Taller: Evaluación en literatura	Reconocer elementos importantes en el proceso evaluativo en literatura	Cartel – SQA Fotocopias	Rafael Cullin Edgar Vanilla Maiba Ayazo	3ª semana
4.	Objetivos de aprendizaje en literatura: ¿qué se debe enseñar	Grupo de discusión	Comprender qué y para qué enseñar literatura	Cartel preguntas Fotocopias	Florencia Espitia Edgar Vanilla Yudi Hernández	4ª semana
5.	Procesos de planeación y desarrollo de las clases de literatura	Grupo de discusión: análisis de la estructura de las planeaciones. Taller: planeación conjunta Observación participante	Proponer otras estrategias para acercar a los estudiantes a la lectura y escritura en literatura que permitan otra mirada a los procesos de planeación y ejecución de clases	Propuestas de planeación Textos PPT	Edgar Vanilla Merlin Avila Hermelinda	5ª semana

Esquema 3. Plan de acción

Desarrollo, observación y evaluación del plan de acción.

Esta etapa se constituyó a partir del recorrido por los trayectos que fueron trazados en el plan de acción, permitiendo la recolección y sistematización de la información, que se asumen como ejes que permearon todo el desarrollo de la investigación, en los espacios de discusión y evaluación del proceso. La información recolectada fue debidamente registrada, sistematizada y contrastada, utilizando para ello las técnicas de triangulación para el desarrollo de un proceso de análisis. Esta etapa permitió la comprensión y movilización de las concepciones y sentidos de las prácticas de enseñanza de la literatura, generando un proceso de transformación en todos los agentes investigadores.

Replanificación

Con el recorrido propuesto en el plan de acción se abrieron espacios para la discusión, evaluación y reflexión del estado de las situaciones alrededor de las cuales se trabajaron a propósito de los objetivos propuestos, lo que permitió establecer las nuevas orientaciones que tomó la ruta y los aspectos que se replantearon en su desarrollo. En estos momentos, emergieron varios aspectos de la enseñanza de la literatura que no se habían tenido en cuenta y otros que se habían considerado perdieron relevancia en el contexto de esta investigación.

Divulgación.

Al final, se escribió éste informe con el rigor y la seriedad del análisis en la que se plasman los resultados de la investigación, hallazgos, sentimientos, experiencias y percepciones de los participantes para luego hacerlos públicos entre la comunidad implicada.

3.3 Estrategias para la recolección de información o dispositivos para una búsqueda

Estas estrategias son entendidas, de acuerdo con Quiroz, Velázquez, García y González (2002) como:

(...) dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva. (p. 48)

Es por ello que fueron pensadas, diseñadas y ejecutadas, no solo para recoger la información necesaria en esta apuesta investigativa sino para que también posibilitaran un reconocimiento y una reflexión en torno a las prácticas de enseñanza de la literatura. En la siguiente grafica se pueden observar las estrategias que se desarrollaron en esta investigación y las subcategorías que emergieron, principalmente de cada una de ellas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



Esquema 4. Estrategias de recolección de la información

A continuación se presenta una síntesis de las estrategias propuestas. Vale la pena resaltar que estas fueron concertadas con los profesores luego de la realización de un árbol de problemas del que se derivó la necesidad de trabajar alrededor de varios asuntos que ocupaban el interés de ellos y a los que este proyecto tampoco era ajeno. Estas son producto de la planificación y de dos replanificaciones que se hicieron al plan de acción.

Observación participante

Permitió conocer a fondo las prácticas de enseñanza de los docentes de los establecimientos focalizados. Ésta se basó en vivir de cerca la cotidianidad durante un período considerable, en el cual se observarán las prácticas cotidianas, conversaciones y la participación en los procesos de enseñanza de la literatura. Se observó la puesta en escena de la práctica de

enseñanza en el aula y unido a ello, se realizará un acercamiento a los procesos de planeación, desarrollo y evaluación de las clases de algunos docentes. Este proceso de observación se realizó recíprocamente entre los coinvestigadores y el investigador.

Análisis documental

Se analizaron, en concreto, los planes del área de Lenguaje y las planeaciones de las clases de los docentes del establecimiento, lo que permitió establecer relaciones o contrastes con la observación de las mismas. En esta revisión de los documentos personales e institucionales también se incluyó el material de Escuela Nueva: las guías, los Manuales de implementación y el material de apoyo. Estos documentos analizados permitieron identificar las perspectivas y propósitos que caracterizan la enseñanza de la literatura de los docentes focalizados.

Talleres

Permitieron crear espacios conjuntos para el reconocimiento y construcción de planteamientos, ideas, conceptos y propuestas a partir de los aportes, saberes y vivencias de cada uno de los participantes. El taller, de acuerdo con Quiroz, Velázquez, García y González es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y acorde a las necesidades y cultura de los participantes. Es una forma de recoger, analizar y construir conocimiento. (2002. p, 36). Es un espacio para la reflexión, deconstrucción y construcción de las concepciones, los sentidos y las tensiones de los docentes y de las mismas prácticas de enseñanza de la literatura. Inicialmente se propusieron cuatro talleres con todos los docentes vinculados a la investigación pero en el proceso de replanificación se anexaron dos talleres.

En el marco de los talleres se usaron estrategias interactivas como:

- Árbol de problemas: pretende describir las problemáticas, analizando y entendiendo su magnitud, relacionando sus causas y posibles soluciones. Este fue la base para la elaboración del plan de acción.
- Mural de situaciones: busca identificar situaciones para develar sus causas y los procesos en las que han estado involucrado los sujetos.
- Lluvia de ideas: busca identificar los saberes y acciones que se realizan en la cotidianidad y que hacen parte de esas concepciones que poseen los sujetos.

Grupos de discusión

Éstos se llevaron a cabo a partir de encuentros donde se pusieron en debate temas o fenómenos que interesan y afectan a todos los participantes. El grupo de discusión tienen como propósito construir y posibilitar un ambiente en el que los participantes puedan expresar espontáneamente sus propias opiniones y con total libertad. Es por ello que este espacio pretendió construir y promover la participación de los presentes, en el que se logró que expresaran sus posturas con total libertad y espontaneidad.

3.4 Análisis de la información

De acuerdo con la metodología, esta investigación centra su atención en la comprensión de un fenómeno educativo ligado a las dinámicas culturales y sociales, con las particularidades del contexto rural y de ahí, las prácticas de enseñanza de la literatura en la básica primaria.

Por ello, se siguió una ruta para el análisis, que en un primer momento se centró en volver la mirada sobre la información recolectada para darle significado y poder reconocer su origen. Luego, mediante la relación de los datos se realizó un proceso de codificación de la información para agruparla. Dado que cada uno de los instrumentos usados en cada estrategia tenía una rejilla de análisis se facilitó el proceso de clasificación y jerarquización de la información recolectada. Posteriormente, se realizó la construcción de una sábana categorial o matriz de análisis que permitió poner en relación los datos cualitativos e identificar tendencias emergentes o subcategorías a propósito de las categorías iniciales. (Ver anexo 4). A partir de este trabajo se definió una ruta de interpretación y de escritura alrededor de los sentidos, concepciones y comprensiones encontrados en las prácticas de enseñanza de los docentes.

CAPITULO 4

HALLAZGOS Y COMPRESIONES ALREDEDOR DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA RURALIDAD: LOS LEGADOS DEL CAMINO RECORRIDO

En este capítulo se presentan el análisis y la interpretación de la información que se recolectó, los hallazgos y experiencias del recorrido investigativo realizado en dos instituciones educativas del municipio de San Pedro de Urabá. De las construcciones apriorísticas y de aquello que emergió en la exploración realizada en el campo podemos destacar una gran categoría referida a las prácticas de enseñanza de la literatura y, dentro de ellas, subcategorías como las concepciones sobre literatura, la clase de literatura, la evaluación en literatura y los materiales de lectura. Otra subcategoría que se abordará es la educación rural, partiendo del concepto de ruralidad que se tiene en los establecimientos y de los aspectos que atañen a dicha educación en el medio investigado.

En este trayecto investigativo, este campo de la enseñanza de la literatura se asume como una práctica social y cultural que parte de las necesidades de aprendizaje que evidencian los estudiantes en su hacer cotidiano. El concepto de práctica implica un modo de hacer y ser, no desde una posición instrumental, mecanicista o tecnicista, sino desde la experiencia y la identificación de los modos de acción de la sociedad; implica asumirse como un sujeto que reconstruye a diario su pensamiento, lo que involucra necesariamente procesos de reflexión, a lo que me referiré más adelante.

Se propone que en el hacer del docente se involucre la literatura como una práctica implica usarla en su hacer cotidiano, en sus rutinas, en sus mediaciones, para que así permita el goce, el enriquecimiento del saber cultural desde la experiencia lectora. La práctica también debe ser considerada como una fuente de investigación en un proceso continuo de reflexión y acción, que supone una búsqueda de nuevas oportunidades, nuevas formas de pensamiento con visiones innovadoras, construcción y deconstrucción de posturas y de paradigmas.

Esta categoría referida a las prácticas de enseñanza de la literatura se desarrollará a partir del abordaje de las subcategorías emergentes que a continuación se presentan.

4.1 De cómo se concibe la literatura: las miradas de los docentes

El término concepciones tiene diferentes usos y significados en los estudios sobre educación donde aparecen usualmente vinculadas a las representaciones desde una óptica instruccional de la construcción del conocimiento. Los estudios sobre las concepciones de los docentes se han empezado a publicar desde hace unas tres décadas, en los que se ha buscado identificar si influyen o no en sus prácticas de enseñanza. De ahí que sea necesario revisar algunas ideas que se han dicho sobre dicho asunto para precisarlo.

Para García, Azcárate y Moreno las concepciones,

consisten en la estructura que cada profesor [...] da a sus conocimientos para posteriormente enseñarlos o transmitirlos a sus estudiantes. Algunas características de las concepciones del profesor son: 1) Forman parte del conocimiento. 2) Producto del entendimiento. 3) Actúan como filtros en la toma de decisiones. 4) Influyen en los procesos de razonamiento. (2006, p. 88)

De acuerdo con estos autores, las concepciones del docente son producto del razonamiento y entendimiento de determinados conceptos y formas de ver que se pueden apreciar en sus prácticas de enseñanza. Además, asocian este concepto a la idea de creencia, afirmando que la creencia o convicción es una opinión, juicios o expectativas, aquello que se piensa a propósito de algo. También lo consideran como el conjunto de las convicciones de alguien sobre un determinado aspecto que forma la concepción.

La idea de concepciones se ha estudiado con mayor fuerza desde la didáctica de las ciencias identificando unas propiedades. En este sentido, Pinto indica unas de ellas: “Ciertas investigaciones se han propuesto caracterizar sus propiedades, para así poder fundamentar mejor las estrategias didácticas. Algunas de dichas posibles propiedades (...) coherencia, universalidad, persistencia y consistencia.” (1995, p.221). Desde esta perspectiva una concepción es coherente si no presenta contradicciones entre sí y presenta un grado de estabilidad, o dicho en otras palabras, debe tener una lógica interna. Aunque las concepciones son intervenidas por factores relacionados con el contexto social y cultural siempre están fundamentadas en criterios universales del conocimiento. La persistencia de las concepciones

se da en periodos de tiempo pero estas, debido a un proceso de formación del individuo, sufren una transformación. La consistencia hace referencia al uso que se le puede dar a una concepción en diversos contextos.

Por su parte, Da Ponte nos da ideas que nos permiten ir develando aún más este concepto:

Éstas pueden verse como un substrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos (...) es posible ver concepciones como conjunto de posicionamientos que un profesor tiene sobre su práctica en relación con los temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje. (1994, p.2)

Desde este punto de vista, las concepciones pueden ser vistas como la forma mental en que se pueden estructurar los conceptos. Para Ponte, éstas condicionan la forma de abordar las prácticas al considerarlas como disposiciones hacia la acción; y unido a ellas están las actitudes, las expectativas y el entendimiento que cada persona tiene de una realidad. Esta idea puede resultar contradictoria ya que puede haber una divergencia entre lo que el profesor concibe desde su discurso y lo que evidencia en su práctica, que muchas veces están enfrentadas. De ahí que, para que se pueda dar una transformación es necesario la existencia de ideas alternativas con un gran poder de aceptación e innovación, no solo que atraviesen el discurso del docente sino también sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, una mirada más profunda a las prácticas de enseñanza, logran revelar unas comprensiones que permitan explicar por qué los profesores conciben y actúan como lo hacen.

Transitar sobre las concepciones de la literatura es enfrentarse a un campo difuso, escurridizo y complejo debido a la convergencia de diversas disciplinas, muchas teorías y puntos de vista sobre el la literatura como objeto de estudio y como objeto de enseñanza. Es por ello que se pueden encontrar tantas concepciones como docentes haya en la escuela, con variados métodos, propuestas, actividades y diversas estrategias de enseñanza.

Estas concepciones que circulan en la escuela se pueden agrupar de acuerdo con unas características generales que las unan. Nos encontramos con unas donde predomina la enseñanza de la literatura desde una perspectiva historicista donde se privilegian los movimientos literarios de los distintos períodos históricos; otras que privilegian el análisis formal de la obra literaria, en la que funda sus procesos de estudio de la literatura en el

formalismo y el estructuralismo. Una de las concepciones más predominantes es la de los estudios semióticos, que se centra en la construcción de sentido a partir del diálogo que se establece entre el lector y la obra. Otra concepción basada en la estética de la recepción que reconoce la importancia de la construcción de sentido del lector de acuerdo con el encuentro que tenga con la obra. Podemos incluir también, la idea de que la literatura es un instrumento o un medio para enseñar la lengua y no sea considerada un objeto de aprendizaje.

De ahí que comprender las concepciones, tensiones y sentidos que subyacen alrededor las prácticas de enseñanza de la literatura, permiten generar condiciones de posibilidad para la reflexión alrededor de las prácticas de enseñanza de la literatura en primaria y la importancia de la formación continua, que sirve de referente a docentes en formación o en ejercicio y a la comunidad educativa asociada a la enseñanza-aprendizaje de la literatura en la educación formal.

A propósito de lo anterior,, Antonio Mendoza destaca la importancia de reconocer esas concepciones en nuestro caso de la literatura , para poder resignificar las prácticas de enseñanza: “para ello hay que revisar, en muchos casos, la concepción de la materia y de la funcionalidad de la materia que tiene el docente, porque de ello depende, consecuentemente, la renovación metodológica que posibilite la formación lecto-literaria” (2006). De acuerdo con esto, se destacan algunas concepciones que se emergen, principalmente, a partir del taller 2 (ver anexo 5 fotografía 002).

Dentro de las derivas de la indagación, se advierte una concepción que parte del carácter estético de la literatura, donde se reconoce que la principal característica de la misma es embellecer lo que se dice, como un arte que usa las palabras para transmitir los mensajes.

Para mí, la literatura utiliza como elemento fundamental la palabra. Es el arte de embellecer las palabras o el escrito. (Docente de grado segundo)

Sin embargo, no es esta concepción la que tiene asidero en ciertas prácticas de enseñanza. Esto se evidencia tanto en el proceso de planeación como en el desarrollo de las clases cuando la literatura es usada, en la mayoría de los casos, para responder solo a cuestionarios o a actividades para desarrollar procesos de comprensión, sin reconocer la dimensión estética de

la obra. En la lectura en voz alta el acento está puesto más en el afán de corregir los errores y de enseñar a leer fluidamente que por acercarse como tal a la obra literaria. Otro aspecto que evidencia este propósito utilitario se puede observar cuando se centra más la atención en la caligrafía y ortografía, que en los acercamientos que tienen los estudiantes a la producción de textos. En la siguiente afirmación de uno de los docentes se reitera el interés en la comprensión y unido a ello, la tendencia a enfatizar en la enseñanza que dejan los textos:

Con los textos literarios podemos revisar la buena lectura y entonación. También podemos hacer preguntas de comprensión e identificar la enseñanza que nos dejan las fábulas, o sea la moraleja. (Docente grado cuarto)

En este propósito también se puede observar pues el fin moralizante que se le da a la literatura, al usar el texto literario para desarrollar solo actividades de identificación del buen o mal comportamiento o del valor ético o moral que estos tienen. Es esto lo que se privilegia en los grados iniciales con acciones orientadas a las lecciones de conducta que hay que seguir o evitar.

En lo expresado por el docente también podemos observar una concepción instrumental de la literatura que también está presente en la mayoría de las clases observadas. Esto se evidencia cuando el texto literario es llevado solo con el fin de mejorar la lectura en voz alta, la comprensión o la escritura. En estas situaciones fue usada de manera útil para enseñar cosas que son ajenas a la literatura, que no corresponde a su naturaleza y por el contrario, el objeto de enseñanza de la clase no fue el texto literario sino más bien un conocimiento relacionado con la lengua o con el desarrollo de habilidades.

Saavedra señala: “Esta concepción instrumental vacía al signo lingüístico de sus alcances polisémicos, a través de un tratamiento normativo que niega el carácter artístico (de creación) y estético (de recepción) de lo literario, asimilándolo a cualquier tipo de producción textual” (2012). Este tratamiento que se da a la literatura en el aula puede derivarse de los aportes del formalismo y el estructuralismo que como consecuencia se puede mencionar la falta de sentido que los estudiantes le dan a la literatura y a lo que con ella se hace en la escuela. También puede tener efectos en relación con la apatía y los bajos índices de lectura y

escritura, así como los bajos resultados en pruebas estandarizadas, la poca inserción en la cultura escrita y la falta de construcción de significados desde el texto literario.

Por otro lado, esta tendencia somete la literatura a un análisis intrínseco para ver su funcionamiento y su organización, permitiendo percibir y valorar las construcciones y estrategias textuales de las obras. Frente a este tipo de concepciones Vásquez (2006) advierte: “(...) se cae muy fácilmente en el inmanentismo y se olvida la inserción de la literatura en el tejido social” (2006, p. 61). Por esto, se podría considerar que esta panorámica desvirtúa o lleva al reduccionismo, no dejando espacio para esas otras posibilidades que brinda la literatura.

Esta concepción vista desde la práctica de enseñanza podría tener otra implicación, tal como lo señala Bustamante:

Se trata muchas veces de salirle al paso a dos cuestiones, la pedagogía de la lengua y la pedagogía de la literatura, evadiendo la especificidad de cada una, pues si bien la literatura está hecha de palabras y éstas son objeto de una asignatura, no para allí el ejercicio literario, de un lado, y, del otro, en principio, textos de cualquier naturaleza servirían para hacer idénticos ejercicios de quienes buscan producir el dominio de la lengua. (2015, p.163)

Estos usos dados a la literatura en la primaria son poco pertinentes a la enseñanza de la literatura en este contexto, pues le arrebatan lo peculiar de la literatura, pues si bien esta puede servir para todo ello, este no es su asunto.

En el discurso que circula en los establecimientos se considera literatura solo al material impreso; esta idea también se percibe en las prácticas de enseñanza cuando en la planeación y en el aula no son considerados otro tipo de materiales para acercar a los estudiantes a la literatura.

Una obra literaria es la escrita por un literato, y que se ha impreso y publicado, si miramos por ejemplo El Quijote... (Docente grado quinto)

Esta forma de referirse a la literatura solo para nombrar las obras escritas y reconocidas en el ámbito universal y que han sido impresas se desprende de finales del siglo XVIII donde el significado del término literatura se especializa, restringiéndose a las obras literarias de

reconocida calidad estética y a la forma impresa. Tal idea restringe la posibilidad de usar otros formatos que ha adoptado el discurso literario y que pueden ser más atractivos a los estudiantes en sus primeros contactos con la literatura.

En este sentido, los recursos audiovisuales con que cuentan los establecimientos no están siendo usados para acercar a los estudiantes desde otras posibilidades que pueden mediar mejor su encuentro con el texto literario. Dentro de estos podemos contar con diversas obras que han sido llevadas al cine, que se han animado en videoclip, las que encontramos en audio, las que combinan audio y texto, las que se convirtieron en canciones, libros álbumes, dibujos animados, libros digitales, entre otros; lo que indica que un libro se puede leer y disfrutar desde la vinculación de todos los sentidos. Se considera fundamental incorporar en las prácticas de enseñanza la tradición oral como otra posibilidad de la literatura: leyendas, mitos, refranes, trabalenguas, retahílas, adivinanzas, rondas, versos, trova, entre otros, que hacen parte de ese saber literario del contexto rural.

Otra forma de concebir la literatura se percibe en el discurso de los docentes que expresan la importancia de las actividades centradas en la identificación de la estructura de los textos, cuando se pide establecer la introducción, el nudo y el desenlace, también al identificar los personajes, el espacio y el tiempo, como lo evidencia un docente:

Nosotros podemos diferenciar una obra literaria de una que no lo es porque tiene unos personajes,... introducción... (Docente de grado primero)

En este sentido la obra literaria es vista más como una estructura formal que es preciso identificar y no como un producto social y cultural que puede ofrecer diversas posibilidades como apreciar su belleza, dar un vuelo a la imaginación, recorrer otros mundos, entre otras.

Esta idea generalizada se evidencia en las clases:

Las actividades centrales de la clase se basaron en el proceso de identificación de la estructura del texto y sus elementos. (Observación a grado quinto)

Desde este punto de vista la enseñanza de la literatura se está restringiendo a su mera estructura dejando de lado la posibilidad de vivirla como una experiencia personal y social, como una posibilidad de vincularse con la experiencia en un nivel íntimo, como una

oportunidad de entrar en contacto con la sociedad. Es por ello que esta práctica va más allá de formar lectores que respondan a una exigencia escolar, es más bien la oportunidad de formar ciudadanos que vivan la literatura como una experiencia que les permite apropiarse de la dimensión estética del lenguaje, que beneficia la escritura, que permite reconocer y valorar las costumbres, la historia, la cultura, la identidad. Se espera que la enseñanza de la literatura genere en los sujetos cuestionamientos que les permitan entrar en vidas ajenas y desde allí construir su subjetividad, tomar posicionamiento y construir su modo de vivir.

En este contexto rural, las condiciones culturales y económicas restringen el acceso a la literatura, tanto en la familia como en la escuela; en algunos casos, no se considera esta como una oportunidad, no solo educativa sino de reconocimiento social, en otras situaciones las necesidades básicas para la supervivencia la relegan. El derecho a la literatura, que le es esquivo al campesino, la escuela debe empezar a reestablecerlo, el derecho a la metáfora, a fabular, a imaginar, a recrear, ya que nos da la posibilidad de conjugar varios universos: el de la historia, el de la cultura y el del conocimiento, nos permite disentir de ellos, censurarlos y transmitirlos. Posibilita quebrar la historia social y reescribirla, usando otras formas de simbolizarla, que sean un punto de encuentro para todos y en el que todos tengan participación.

En este recorrido se pudo evidenciar que no hay una relación entre los discursos y la praxis al poner en la escena del aula tales concepciones, especialmente cuando la obra literaria no se asume como objeto de la enseñanza ni obedece a su naturaleza. La enseñanza de la literatura se percibe como una construcción acumulada de nuevas y viejas tendencias de pensamiento pero que en los aspectos metodológicos aún prevalecen los antiguos. La literatura como un componente del área del lenguaje se ha caracterizado por la ausencia de la lectura de obras literarias, un estudio riguroso por parte del docente del texto que se va a leer para poder realizar un buen proceso de mediación. Esto deviene en una visión que tergiversa y restringe las posibilidades que ofrecen las obras literarias. Es por ello que se considera muy importante repensar la enseñanza de la literatura, a partir de la reflexión sobre las concepciones del docente en su contexto y escenario real. En este sentido, es necesario ver la enseñanza desde los aspectos éticos, estéticos, políticos y por supuesto desde su función social. La reflexión del proceso de enseñanza traerá consigo una movilización de

corte epistemológico en cuanto a la concepción que se tiene de literatura, por ende la práctica de aula también podrá ser objeto de transformación.

4.2 Ausencias y presencias en la clase de literatura

La clase de literatura se entiende acá como una configuración elaborada por los docentes que comprende tres momentos fundamentales: la planeación, el desarrollo y la evaluación. En la educación primaria de los escenarios educativos vinculados a la investigación, la clase de literatura ha estado fundamentada en los textos escolares: la planeación, el desarrollo de las actividades y la evaluación de la clase no son producto del estudio y selección de saberes disciplinares, de la lectura del contexto, y de la reflexión sobre el objeto de enseñanza por parte del docente, son tomados de las cartillas de Escuela Nueva o de algunos textos escolares.

Profe, es que en Escuela Nueva no se planea la clase, porque todo viene dado en la cartilla.
(Profesor de grado tercero)

Estos hallazgos evidencian que las clases de literatura brillan más por su ausencia que por su presencia en el desarrollo de procesos de planeación individuales y conjuntos, secuenciales, articulados e intencionados en el aula. Desde los programas académicos o las actividades curriculares, la clase no deja de ser una actividad lúdica o un medio para la adquisición de la lengua. Este aspecto se evidencia en el “Manual de implementación Escuela Nueva” en el que la literatura en la etapa inicial solo se aborda de manera fugaz “para afinar procesos de comprensión de lo que se escucha, para el desarrollo de la lengua y otros procesos relacionados con lo afectivo, expresivo y de direccionalidad”. (MEN, 2010)

En este caso, la clase de literatura se ha convertido en una mera asignatura dedicada a la descripción teórica de lo fonológico y morfosintáctico de la lengua, con lo que deja de lado otros asuntos de vital importancia para la formación del sujeto.

En las clases se pudo observar que las actividades de lectura propuestas se caracterizaron porque se hacían para la corrección de la lectura en voz alta y para responder preguntas de análisis como la identificación de los elementos del texto. Por otro lado, en las actividades

de producción se hizo énfasis en la ortografía, caligrafía y la buena presentación.
(Observación de clase grado cuarto)

Esto indica la reducción de la enseñanza de la literatura en la primaria a una mera enseñanza de la lengua, es decir, lo literario se enseña desde un modelo de lectura a partir del cual es posible realizar acercamientos temáticos e incluso formales y potenciar su comprensión lectora, pero se margina la escritura propia del estudiante al no entenderse como proceso creativo, por el contrario, se concibe como medio de reproducción de saberes, derivado del proceso lector.

De lo anterior se desprende el hecho de que no se piensen la enseñanza de literatura, de la lengua y de otros sistemas simbólicos como ejes articulados que se realimentan de manera permanente, además, para los docentes la enseñanza de la lengua es un proceso menos complejo desde el aprendizaje en el aula, ya que las estrategias e instrumentos permiten realizarlo de forma más tangible y práctico, en cambio la literatura escapa, muchas veces, a este carácter racional.

Proponer la enseñanza de la literatura desde otro punto de vista en los contextos rurales, implica pensar, por ejemplo, en que muchos niños del campo no han tenido la posibilidad de salir de su entorno; la literatura puede ser ese medio que los lleve a conocer y recorrer otros espacios, otras culturas, otros paisajes, puede ser esa salida o el escape que les permita ver el mundo de una forma más amplia, desde otras posibilidades de sentir, de ver lo que no está al frente de los ojos, de vivir el asombro y el encanto que las obras le pueden brindar.

En el proceso de revisión de las planeaciones del área del Lenguaje en los establecimientos encontramos lo siguiente: una planeación del área que contiene unos elementos teóricos y legales que sustentan la planeación y la malla curricular. También hallamos distintos modelos de planeaciones de clases, que en algunos casos se acercan a la estructura de secuencia didáctica, pero que en la mayoría de los casos son elaborados cuando los directivos los solicitan.

Para la construcción de los planes de área se han tomado como base los de otros establecimientos que se ha adaptado y actualizado como los textos escolares con que se

cuentan. Es por ello que la malla curricular presenta un acumulado de temas muy parecidos a los que presentan las cartillas de Escuela Nueva y de otros textos escolares.

Al revisar la presencia de la literatura en los planes de área de los establecimientos, una característica es la ausencia clara del componente literario, pues en el plan de área de Básica Primaria, no se hace ni una sola alusión directa al abordaje de la literatura. En este contexto tiene entonces asidero la afirmación de Cuesta y Bombini: “Asistimos así a un predominio de la enseñanza de la lengua sobre la literatura, la que ha sido desplazada en tanto “discurso no utilitario” y que a lo sumo aparece abordada desde contenidos lingüísticos” (2006. p, 2). Esto lleva a reconocer una ausencia de características propias de la modalidad discursiva de la literatura y su carácter polisémico en la enseñanza. Es decir, la clase no busca acercar al estudiante a la obra para reconocerla y apreciarla, ni establece las características que hacen singular el producto literario y lo diferencian de otras modalidades discursivas. También se hace necesario que las planeaciones sean pensadas y que atiendan a esas condiciones y necesidades que el medio rural exige.

Si bien una clase de literatura en esta etapa inicial puede abrir un abanico de posibilidades, su abordaje desde la perspectiva observada limita el espectro de opciones, lo que crea un imaginario escolar en el que esta es presentada como instrumento para enseñar la lengua. Dentro de las diversas acciones que podemos desarrollar en la etapa inicial de acercamiento a la literatura para los niños de primaria, Colomer propone: “La constitución de una biblioteca de aula, la participación de los alumnos en la ordenación de los libros según diversos criterios, la lectura en voz alta del enseñante, la lectura libre y exploratoria de los niños de forma individual o en grupo, las entrevistas entre los niños y el docente sobre los libros hojeados o leídos durante la semana, las recomendaciones y comentarios orales sobre las obras, etc. (...)” (Colomer. 2002 p.6). Estas actividades si se practican con frecuencia en el aula, puede abrir el camino para que los niños empiecen a leer y comprender lo que pasa a su alrededor y el contacto directo que puedan tener con los libros constituyen eso primeros pasos que pueden dar hacia una formación literaria.

Como ya se había mencionado anteriormente, en estos establecimientos educativos rurales que trabajan a partir de la metodología de Escuela Nueva, se registran pocos procesos de planeación de clases. A propósito de esto es importante señalar “(...) que para una serie de

profesiones intelectuales el verdadero trabajo está en la preparación [...] pero el prototipo del trabajo preparatorio es y sigue siéndolo el maestro” (Roth, 1970.p, 26). Roth destaca varios elementos que se deben tener en cuenta para lograr una buena preparación de la clase. Entre ellos figuran: a) el dominio de la materia, es decir, un conocimiento profundo del saber o bien cultural que se va a enseñar; b) una consideración pedagógica donde haya claridad sobre la manera en que dicho saber va a ser enseñado; y c) una consideración psicológica, esto es, reconocer los intereses, potencialidades y contextos de los estudiantes. Este último aspecto, es de vital importancia, ya que desde los procesos de planeación, como docentes, debemos considerar esos factores y características propios del contexto rural que nos invitan a pensar esta práctica, reconociendo y teniendo en cuenta esas realidades que viven las familias campesinas.

Al inspeccionar algunos hallazgos derivados de esta investigación, se evidencia que los discursos de algunos docentes y las concepciones que ellos expresan muestran miradas más complejas sobre las prácticas de enseñanza de la literatura, que van desde reconocerlas hasta entenderlas en un sentido más amplio. No obstante, al observar la puesta en escena de la clase de literatura se reflejan concepciones que solo se quedan en el discurso, es decir, hay una ruptura entre las concepciones y la práctica en la enseñanza de la literatura, la cual parece más un apéndice que un componente significativo de las propuestas didácticas que entronizan la lengua en sus aspectos fonéticos y sintácticos restringiendo la concepción de literatura.

4.3 De la evaluación en literatura

Otra subcategoría que emergió en este proceso investigativo fue la evaluación en las prácticas de enseñanza de la literatura. En este contexto éste es un asunto problemático ya que se reconoce la complejidad del proceso en este campo. De aquí surgen preguntas como ¿qué evaluar? ¿Cómo evaluar lo estético? ¿Cómo evaluar cuando no se ha tenido una formación en literatura por parte del evaluador ni del evaluado? En este sentido ha surgido una cuestión acerca de cuál es el objeto de la evaluación en literatura o qué es lo evaluable en ella.

Esta cuestión problemática se recoge en lo que expresa un docente:

Profe, nos damos cuenta que es problema para nosotros realizar los procesos evaluativos en la literatura, porque si un alumno me escribe una historia muy alegre pero otra una trágica ¿cómo le califico?... o si les pongo a hacer un dramatizado de un cuento pasa igual, qué nota le coloco a cada estudiante... o si me dice que no le gustó esa lectura porque es difícil evaluar esto. (Docente grado tercero)

En este sentido Ángel Díaz plantea que la evaluación en literatura escapa a la racionalidad técnica de la evaluación que implica la medición. Si se asume la formación literaria como un proceso al cual se le reconoce una dimensión cualitativa que fundamentalmente produce bienes simbólicos, esto es, bienes no tangibles, no resulta lógico someterla a criterios medibles; es por ello que una de las finalidades de la evaluación consiste en aportar elementos para que los actores de la educación tengan condiciones para mejorar ese proceso de acercamiento a la literatura; por lo tanto, la evaluación es un acto que se lleva a cabo con y desde los actores (Díaz, 2000, p, 25). Esto lleva a plantear una evaluación no medible en términos cuantitativos y que requiere de tiempo y de los participantes, como base, para ver el logro de los objetivos. Debe aportar a la formación literaria de los estudiantes, cuya meta esencial es el reconocimiento de esta a través de criterios ligados al arte, a la vida, a la formación social del ser con intencionalidad estética. La evaluación debe ayudar a configurar una visión divergente de la realidad a través de la construcción intersubjetiva de los estudiantes en su relación con los textos, proponiendo un ambiente democrático de discusión, promoviendo la argumentación, en la que el proceso evaluativo ayuda a la autoformación para asumir su propio proceso de acercamiento a la literatura.

La siguiente es una idea que expresa la forma como los docentes asumen la evaluación:

La evaluación en literatura yo la hago, por ejemplo, cuando yo coloco a escribir un cuento, yo le califico de acuerdo a la historia que escribió, la ortografía, la coherencia, los signos de puntuación, los personajes y también la presentación, que esté bien escrita. (Docente grado tercero)

Esta situación que se presenta a diario en las aulas nos hace reflexionar sobre qué estamos evaluando en literatura, y en el acento que se pone en las prácticas de escritura. Sneider Saavedra, refiriéndose al modo como se evalúa la escritura de textos literarios derivados de

ejercicios de creación literaria expresa: “las prácticas evaluativas de su escritura han optado principalmente por la calificación de la instrumentalización de aspectos lingüísticos, tales como la ortografía, la caligrafía, la morfosintaxis u otros elementos formales” (2012, p.168). También propone que la evaluación de los procesos de escritura debe buscar la promoción de habilidades artísticas y el respeto por la firma personal del estudiante en la creación literaria, por ello, el mismo autor advierte: “(...) no se limita a alfabetizar en la decodificación de textos sino en la exploración de las posibilidades de extrañamiento de los códigos convencionales que proporciona el arte para abrir nuevos espacios de conocimiento del mundo” (2012, p, 172).

Un lente que nos permite tener una visión más clara sobre este asunto es la postura según la cual “(...) evaluar en literatura requiere de un maestro con una concepción respecto de la literatura y sus funciones en la vida de los seres humanos, de las sociedades, de la escuela (...) la docencia, la didáctica, etc., determina a su vez la concepción de evaluación que opere en la práctica.” (Betancur, Areiza & Garzón, 2014 p.20)

Entre tanto, la concepción que se tenga de la evaluación, según Edwin Carvajal: “(...) exhorta a definir con claridad quién evalúa, cómo lo hace, desde qué presupuestos conceptuales, cómo se asume la literatura, quién es el sujeto evaluado, cuáles relaciones y vínculos se generan en el proceso evaluativo, entre otros asuntos” (2013, p. 66). Estas son las preguntas que no se han tenido en cuenta en el contexto de la investigación, pues se percibe una evaluación para la verificación de unos conocimientos y habilidades mas no para la formación de los estudiantes.

Otra idea expresada por los docentes sobre evaluación es la que sigue:

Es que yo siempre que pongo a leer un cuento o una fábula le pongo un trabajo para ver si comprendió o no... y si uno no los pone a hacer nada ¿con qué nota le salgo en el boletín?, ¿cómo evidencio mi proceso evaluativo? (Docente grado cuarto)

Algunos instrumentos de evaluación de los trabajos limitan las apuestas formativas cuya finalidad es potenciar el aprendizaje de los estudiantes. En cambio se privilegia la calificación como una estrategia controladora a través de objetivos medibles y cuantificables relacionados

con la ortografía, la redacción, la sintaxis y la reproducción dejando de lado la formación literaria. Es necesario entenderla como el modo de conectar más íntimamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto permita adaptar y revisar las estrategias de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. En suma, si se concibe la literatura como una herramienta para enseñar la lengua, habilidades, técnicas, normativas y contenidos, su posible evaluación se queda en corregir aspectos lingüísticos de los textos, lo que desatiende su valor literario.

Por otro lado, Ferrer (citado por Saavedra, 2012) sostiene:

Cuando se reconoce el valor simbólico, la visión de mundo, de la vida, la configuración de la realidad, el carácter artístico, de identidad y la vinculación social que posibilita una obra, se reconoce el saber literario como fenómeno pragmático e histórico valorado al interior del mundo estético y que, por esta razón, la enseñanza de la literatura debe enfatizar dicha valoración en el proceso evaluativo. (p, 169)

Es así como se empiezan a reconocer algunos aspectos semánticos, pragmáticos y discursivos, que van más allá del uso adecuado de la lengua. El proceso de acercamiento a la obra literaria lleva implícita la construcción de múltiples significados y sentidos por parte de los sujetos que interactúan o construyen el texto, pasando por sus experiencias vitales que plantean nuevas formas de representar su realidad.

Una posible evaluación de la literatura, de acuerdo con Saavedra, debe despojar al maestro de la investidura de *único lector y evaluador válido*, mientras él aprende del mismo ejercicio dialógico en tanto reconoce nuevos horizontes para su práctica docente. En esta acción intersubjetiva se plantean dificultades por superar, el modo de resolverlas y la reorientación didáctica del proceso. Saavedra plantea que al evaluar, el profesor

debe cumplir una función tanto de crítico del proceso educativo como también de lo literario en la que pone en juego su conocimiento y experiencias en estos ámbitos para apreciar el desarrollo de los trabajos de los estudiantes y sus intencionalidades estéticas, de acuerdo con las funciones cognitivas que atañen a la producción artística, tales como la estabilización de las ideas y pensamientos, planeación, la revisión, la precisión del ajuste, la representación lograda para hacer público el mundo interior y compartir ideas novedosas

sobre el mundo y su reconocimiento personal, y el descubrimiento más que una evaluación de carácter punitivo o que se agote en la nota. (Saavedra, 2012, p.172)

Para transformar estos procesos evaluativos es necesario, entre otras apuestas, pensar en un proceso de formación docente que posibilite la revisión conceptual y la reflexión sobre la propia práctica y dentro ella, sobre los sentidos e intencionalidades que subyacen en la evaluación.

4.4 El material de lectura o lo que no visualizamos en el recorrido

En este apartado se pretende realizar un rastreo del material de lectura existente en las instituciones educativas, así como del uso que se le da a este y del papel que cumple en las prácticas de enseñanza. Es necesario mirar también cuál es el lugar que ocupa la biblioteca escolar en la enseñanza de la literatura. De igual modo, es menester analizar esa relación que puede tejer el docente entre las obras y el estudiante para habitar el mundo que la literatura ofrece.

Frente a la enseñanza de la literatura en la básica primaria nos interesa preguntarnos sobre qué lugar le otorgamos a la lectura de obras literarias, por qué y para qué leer en básica primaria, qué criterios usamos para elegir los textos que llevamos a los estudiantes y en qué medida nosotros los docentes posibilitamos el acceso al material de lectura. Estos cuestionamientos nos permitirán comprender mejor el sentido que le damos a esta práctica en el aula y realizar una reflexión sobre lo que podemos hacer para resignificar este proceso.

Los cambios sociales han creado nuevos formatos, otros usos y otras formas de leer los textos. Es para la escuela un reto afrontar estos cambios, ya que presentar esos otros formatos, leer de otras maneras y usar los textos desde otras perspectivas supone pensar otras formas de enseñar sin perder de vista el objetivo de la literatura en la escuela. También, la manera como circulan los libros en la sociedad actual, su producción, mercadeo, democratización y acceso, obligan a la escuela a repensar cada día el tipo de mediación que se va a realizar ya que todos estos procesos, unidos a los avances tecnológicos, no han garantizado que los estudiantes se

acerquen al texto y nuestro contexto de investigación rural no ha sido ajeno a estas circunstancias.

Las dos instituciones focalizadas por esta investigación cuentan, cada una, con biblioteca escolar. Y si bien es cierto que los espacios no son adecuados ni se cuenta con muchos libros, existe el lugar y el material que se puede vincular al proceso de enseñanza. Al indagarle a los docentes por el uso del material de lectura en la clase de literatura, destacamos lo expresado por uno de ellos, que recoge el sentir de la mayoría:

La verdad es que como no tenemos obras literarias, por eso será que casi no damos clases de literatura. (Docente grado quinto)

Contrario a esto, al revisar la biblioteca y el material con que se cuenta, encontramos la Colección Semilla que recibieron como parte del componente de Materiales del Plan Nacional de Lectura y Escritura del Ministerio de Educación Nacional. La colección está compuesta por 270 libros de buena calidad editorial y de contenidos. Entre estos figuran muchos de literatura: poesía, cuento, novela, álbum, novela gráfica, teatro, los mitos y las leyendas. Con esta propuesta se pudo haber ampliado el canon literario escolar en las aulas de clase y haber impactado en los procesos de acercamiento a la literatura, pero esto no se ha logrado, ya que los docentes hacen poco uso de este material en el aula. Evidencia de ello es lo expresado por un docente:

Es que la Colección semilla casi no la usamos, profe, porque solo trae un libro de cada uno, y así no se puede trabajar bien, por eso le pedimos al rector que nos compre del mismo libro unos 26 para poder realizar actividades en los salones. (Docente de grado segundo)

Además de la Colección Semilla, se cuenta con la colección de libros de la Fundación Secretos para contar¹, un proyecto de educación que consiste en la edición, producción y entrega de un material de lectura dirigido a contextos rurales. Los establecimientos cuentan

¹ Secretos para contar es un proyecto que llega a las zonas rurales y que se da a conocer a través de encuentros con estudiantes, familias y maestros. En las entregas que hacen a las comunidades se destacan los libros, los diccionarios y programas de promoción de lectura, concursos de cuentos entre otros, que posibilitan otras oportunidades de integración social y cultural. Para conocer más sobre esta propuesta ver: <http://www.secretosparacontar.org/LaFundaci%C3%B3n/Qui%C3%A9nessomos.aspx>

con cuatro series de trilogías de libros de muy buena calidad de impresión compuesta cada una por: un libro de literatura, un libro práctico y un libro de ciencias o de cultura general. Al realizar una revisión de este material literario en las instituciones se encuentra que muchas trilogías aún están sin desempacar. Los comentarios generalizados fueron:

Yo no sabía que este poco de libros estaban acá (refiriéndose a las colecciones de Secretos para contar) y que tienen muchos cuentos, fábulas, mitos y leyendas. (Docente de grado primero)

Esto indica que los docentes no hacen una revisión del material de lectura existente en los establecimientos educativos y por lo tanto no se utiliza en el proceso de lectura de textos literarios.

Por otra parte, las cartillas y el material de Escuela Nueva ofrecen muchos textos literarios de diversas clases, cabe aclarar que estos no son exclusivos del área de Lenguaje; todas las cartillas contienen textos literarios que pueden tener un lugar importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las demás áreas. Se cuenta también con 3 colecciones de guías de Escuela Nueva de las que cada estudiante puede disponer para realizar su proceso de lectura literaria.

Además, se cuenta con muchas cartillas, una por cada estudiante, del proyecto LEA². Cada cartilla contiene varios textos literarios, en su mayoría poéticos, que pueden ser llevados al aula de clase. Todo este material se encuentra en las bibliotecas de los establecimientos y la mayoría no ha sido utilizado.

Contar con una biblioteca escolar para los procesos asociados a la enseñanza de la literatura es vital, pero también es necesario reconocer cuál es el imaginario que se tiene sobre esta en la escuela para establecer el papel que desempeña en la generación de una cultura de la lectura. Hay que identificar qué es, para qué, sus usos en el proceso de aprendizaje y la atención que se le dará a esta para que sea pensada como uno de los ejes importantes en la

² Este es un proyecto desarrollado por la Secretaria de Educación de Antioquia en el periodo de gobierno 2008-2011, en el que se entregó una cartilla autodidáctica a cada estudiante con unos ejercicios para alcanzar una lectura rápida y comprensiva, desarrollo de la memoria, agilidad mental y métodos de estudio. También se entregó a algunos docentes una colección de 6 módulos para orientar las actividades.

enseñanza y en la cotidianidad de la escuela. Hay elementos que podrían considerarse imprescindibles para el funcionamiento de una biblioteca: buenos libros, espacio adecuado y bibliotecólogo pero todo parece indicar que estos no son suficientes para que esta sea un eje trascendental en la generación de una cultura literaria.

Estas bibliotecas son poco visitadas y no se evidencia una vinculación directa con el currículo institucional, por lo que poco pueden llevar a cabo el propósito de que los estudiantes descubran el valor que la lectura y la literatura pueden tener para sus vidas. Estos espacios deberían facilitar el acceso de los estudiantes a la cultura escrita, garantizar la lectura como derecho mediado por las actividades del docente. En este sentido hay que realizar unas reflexiones acerca del valor que los docentes otorgamos a la lectura, a los textos, y si estos son considerados bienes importantes en la formación de las personas.

Pero en nuestro contexto la era digital ha relegado la necesidad de una biblioteca por una sala de sistemas, es lo que se evidencia en la mayoría de los establecimientos educativos rurales de la zona, donde se privilegian las salas de informática y el internet; pero estas no han asumido la función de la biblioteca que se les pretende otorgar en los procesos de acercamiento a la literatura. Para muchos docentes la era de los libros impresos ya ha sido superada y estos deben ser reemplazados por equipos electrónicos. Esta idea puede responder a una preocupación por llenar los vacíos de la enseñanza, la cual privilegia, en muchas instituciones, el desarrollo de las competencias laborales y la vinculación a los avances tecnológicos.

Los materiales de lectura, en la clase de literatura, en la mayoría de los casos, se agotan en una fotocopia, algunas poco legibles, con lo que se desdibuja la posibilidad de apreciar los detalles y elementos gráficos que embellecen los textos. En este caso los criterios de selección del material de lectura y su puesta en escena en el aula deben hacer parte de nuestras preocupaciones al momento de llevar a cabo la planeación de clase. Se trata de definir cuáles son los materiales de lectura pertinentes para las intencionalidades formativas que animan las prácticas de enseñanza de la literatura. Frente a esto vale la pena preguntarnos: ¿Cuáles son los criterios que intervienen a la hora de realizar los procesos de selección de los textos literarios?

En este caso, no hay unos criterios institucionales establecidos para elegir esas obras que se van a leer; cada docente ejerce su poder de elección usando los textos que se proponen en las cartillas o los textos escolares, de acuerdo con el grado y las necesidades. En los grados iniciales se trabajan textos narrativos, y posteriormente fábulas y cuentos. Cuando ya los estudiantes tienen un nivel más avanzado en la apropiación de la lengua, se escogen cuentos y fábulas más extensas; en los últimos grados de la primaria se llevan mitos, leyendas y algunos textos poéticos. Además, otros criterios de los docentes para la elección de los textos que leerán en clase tienen que ver con el gusto, con visiones del mundo, de ideologías que cada uno tiene.

Para este proceso de selección de lectura en los primeros grados, Colomer advierte: “Las historias deben ser cortas para no sobrepasar los límites de la capacidad de concentración y memoria infantil y para no exigir demasiado a su confusa atribución en las relaciones de causa y consecuencia.” (2002, p.6). En este sentido, para elegir un texto pertinente para llevar a estos grados es preciso tener en cuenta su nivel de complejidad, su lenguaje, la cantidad de personajes, su extensión, entre otras cosas.

En la medida que se avanza con el proceso de acercamiento a la literatura, algunos criterios de selección impiden que los niños aborden textos supuestamente inadecuados para ellos. Según Perry Nodelman: “La selección de libros que se orienta a partir del criterio de que niños de cierta edad no están listos para ellos es sumamente antipedagógico, ya que es una forma de evitar que los niños aprendan cosas que nosotros suponemos que desconocen” (2001, p. 5). En muchas ocasiones generalizamos a todos los niños frente a sus capacidades o intereses solo porque tengan una edad específica sin tener en cuenta que los niños se sienten atraídos por lo exótico, lo excepcional, por aquellos mundos diferentes y misteriosos. Elegir textos que están alejados de la realidad de los estudiantes nos permite mostrarles la novedad, enseñarles nuevos términos, imaginar y crear mundos posibles. Este contacto puede significar un primer acercamiento a ese legado cultural al que todos los estudiantes deberían tener acceso.

Frente a la selección de los textos literario Marcela Carranza sostiene: “Es más que frecuente que en las prácticas de lectura de textos literarios la literatura esté ausente, sea invisible, es decir, que sean otros aspectos ajenos a la especificidad literaria los que guíen la elección de

los textos y su lectura.” (2007. p, 7). Estos criterios de selección deben otorgarle un lugar importante a literatura en la escuela, hacerla visible e intentar establecer su carácter distintivo, definiendo elementos que permitan reconocer y considerar dicha obra como literaria. Es por ello que este proceso debe ser serio y riguroso por parte de nosotros los docentes; en este debemos considerar la multiplicidad de sentidos que puede brindar la obra, sus ilustraciones, incertidumbres, vacíos, grietas, la pluralidad de significados posibles, las condiciones de lectura que favorece y qué significados se pueden construir, lo que implica un cambio de concepción frente al texto, la lectura literaria y los estudiantes.

En relación con el texto literario Colomer señala: “Todo texto literario funciona como un tejido o una red donde se cruzan y se ordenan enunciados que provienen de muy distintos discursos. En realidad sabemos que la literatura da cabida a todos los tipos de lenguaje utilizados. (2002, p. 163). Es por ello que al proponer acciones didácticas en primaria, se debe trabajar esas relaciones intertextuales ya que los textos suponen la preexistencia de otros enunciados o de otras voces. Esto le dará mayor sentido a lo que los estudiantes leen por esas relaciones que pueden establecer con otros discursos, con su realidad y su contexto.

Colomer pone de relieve un asunto muy importante: “(...) el texto literario incorpora todo tipo de discursos sociales. En él podemos oír todos los registros y formas de hablar inventados y utilizados por la humanidad.” (2002. p, 163). Cuántas experiencias formativas podrían generarse en los niños de primaria a través de su inmersión en esa diversidad cultural que regalan los libros.

En conclusión, es necesario preguntar si la lectura literaria tiene un lugar significativo en la escuela rural. Por muchas razones podemos afirmar que no tiene el lugar que debería tener. Ya que la preocupación actual de la enseñanza de la literatura dista mucho de una lectura que se plantee como búsqueda de sentido, pues busca responder a las exigencias de la sociedad que le exige formar personas en competencias básicas comunicacionales, enseñar a decodificar, comprender un texto escrito, ser competentes laboralmente y ciudadanos acorde con un orden determinado. La educación básica primaria en estos contextos aún se encuentra en deuda con el proceso de acercamiento de los estudiantes a la literatura en la etapa inicial. Es la escuela, y en especial nosotros los docentes, quienes tenemos la responsabilidad política, social, cultural y pedagógica de cultivar el deseo, la necesidad y el gusto por los

textos literarios, desde propuestas de formación donde la literatura se conciba, en diálogo con Antonio Cándido (2013), como un derecho, como un bien espiritual imprescindible.

En esta zonas rurales donde a veces son escasas las posibilidades de acceso a la información y distintas expresiones culturales, los materiales de lectura pueden mostrar pues, a los estudiantes, otras oportunidades para reconocer lo que quieren para su vida y elaborar su posicionamiento como sujetos que pueden trazar el camino que desean recorrer. Si la formación literaria se empieza desde los grados iniciales, puede ser un escenario expedito para abrirse el propio destino, para trascender los estereotipos que algunos tienen de los campesinos en relación con su caudal cultural y educativo.

4.5 La ruralidad y su incidencia en las prácticas de enseñanza de la literatura

En esta apuesta investigativa se aborda la educación rural desde un acercamiento a las condiciones socioculturales de este contexto, lo que permitirá reconocer cómo este influye en las prácticas de enseñanza de la literatura. Por ello se hace necesario revisar algunas de las concepciones que sobre dicha educación circulan en las esferas del estado colombiano y en el común de las personas, ya que algunas son reduccionistas; no se tiene en cuenta que, para señalar lo que es el medio rural se debe ir mucho más allá de un espacio geográfico con poca población y con pocos recursos económicos, en el que hay muchas carencias y que su sustento se basa en la agricultura. También, para algunos, las profundas diferencias entre lo urbano y lo rural solo están circunscritas a una variable de tipo poblacional. En ello se nota debilidad y amañada multiplicidad conceptual frente a la idea de ruralidad.

Estas formas de ver lo rural también han permeado el concepto que los docentes tienen de este contexto:

Yo entiendo el término rural como todo lo relativo al campo, donde su forma de producción es lo agrícola y cada familia tiene una cantidad considerable de tierra para cultivar. (Docente grado segundo).

Profe, es que las condiciones del campo (aludiendo a la zona rural) son muy diferentes a la zona urbana. Mire usted las casas, la mayoría son de paja y madera, la gente anda descalza,

no tienen agua potable y las gente de acá se preocupa poco por su futuro. (Docente grado cuarto)

Es por ello que se hace necesaria una visión más amplia de lo rural. Desde la antropología cultural, la sociedad rural tiene algunas características que la definen. El concepto de lo rural hay que verlo desde una perspectiva antropológica partir de esta idea vale la pena repensar lo rural desde una perspectiva que permita reconocer las manifestaciones sociales, políticas, económicas, educativas, culturales y otros rasgos que caracterizan estas comunidades.

Al observar el objetivo y los aspectos más importantes de la Misión Rural, encomendada a mediados del mes de octubre de 2014 al Ministerio de Agricultura, no se vislumbra una mirada integral de la comunidad rural. Como aspectos importantes se encuentran, el hacer un revolcón total en el Ministerio de Agricultura, la creación de un fondo de desarrollo rural que no sea exclusivamente agropecuario, titulación de tierras y mejoramiento a las condiciones laborales. Al respecto cabe preguntarnos ¿el campo es solo el territorio titulado? ¿La inversión es solo al aparato productivo? ¿Se está pensando una reforma del campo para el campo? ¿Dónde aparece la inversión social? ¿El campesino tiene derecho al esparcimiento? ¿Dónde quedan los valores sociales? ¿Cómo se fortalecerá la cultura campesina?

Para una resignificación de la ruralidad es importante aproximarse, dentro de los contextos rurales, a una tradición que se encuentra apegada a costumbres y valores, formas de organización social, saberes tradicionales, pensamientos e ideas campesinos. Para pensar en lo rural es necesario acercarse a un devenir histórico que visibilice las transformaciones que se han dado en los últimos años en múltiples dimensiones, originadas en buena medida, por la aplicación del modelo de desarrollo de industrialización, las nuevas funciones para los espacios rurales y las contribuciones de ésta al resto de la sociedad.

En todos los encuentros con los docentes en los que se trató el asunto de la ruralidad, prevaleció una forma de concebirlo solo a partir de las necesidades y carencias de este contexto, ya cuando se les indagó por sus concepciones sobre este concepto, ya cuando establecieron la comparación entre lo urbano y lo rural, ya cuando se abordó el tema de educación rural. Veamos esta consideración:

Las diferencias entre lo urbano y lo rural son muchísimas, empezando por todas las necesidades que tiene la zona: faltan vías, agua, viviendas, proyectos productivos y educación. Eso hablando de lo básico, pero si miramos a nuestro alrededor vemos todas las necesidades que el campesino tiene y que en el pueblo no se ve. (Docente grado quinto)

Se hace necesario ampliar el rango de dichas concepciones. Es necesario que esta nueva mirada se funda, como lo habíamos dicho antes, no en las necesidades como carencias, sino sobre las potencialidades, tanto naturales como humanas que encierra y no hemos sabido convertir en riqueza. Esto permite la movilización del campesino hacia sus habilidades y posibilidades para generar cambios en las formas de participación social. Esto implica que la escuela empiece a ver todas las posibilidades que el medio rural ofrece y que se pueden aprovechar para generar cambios significativos en el desarrollo social y cultural de estas comunidades.

La escuela debe aprovechar las condiciones de ruralidad y convertirlas en potencialidades. Se puede aprovechar el tiempo libre de congestión y bullicio del que disponen sus pobladores para potenciar lecturas literarias donde los estudiantes estén rodeados por la familia y la hagan partícipe de distintas prácticas culturales. Esto requiere pensar la biblioteca desde otra perspectiva más abierta al servicio de la comunidad y una promoción desde el currículo de dichas iniciativas. La literatura puede posibilitar a los estudiantes el encuentro con lugares, personas, cosas diferentes e insólitas. Puede ser la grieta para escapar de esa realidad que los oprime, que los condena, pero que al ser libres encuentran esa otra opción de vida que les es esquiva. El panorama de lo rural cada día se presenta más incierto y la condición económica les puede negar algunas posibilidades de cumplir sus sueños, es por ello que se puede abrir el horizonte de posibilidad de soñar con un mejor futuro, de pensar en aprovechar sus potencialidades y aprovechar lo que el medio les ofrece para realizarse como personas.

Una nueva lectura desde y con los pobladores permite entonces la contextualización de sus necesidades básicas y los factores de aprendizaje, su redimensionamiento en relación con el desarrollo humano integral y con la tensión existente entre lo local, lo nacional y lo global respecto a la satisfacción de tales necesidades. De aquí su importancia para aproximarse a una educación verdaderamente pertinente, en el que los procesos de producción textual vayan encaminados a contar esas realidades, liberar esos miedos, expresar sentimiento que han

marcados sus vidas y sus comunidades. Es por ello que la clase de literatura en estas comunidades debe potenciar las fortalezas de los niños, para así buscar vencer los miedos e inseguridades que tienen arraigado los pobladores del campo.

Por otro lado, es necesario vincular a las prácticas de enseñanza la tradición oral de los campesinos, que, en algunos casos, son cuenteros, trovadores, compositores, decimeros, verseadores. Es muy significativo escuchar de su propia voz sus composiciones y que sean ellos mismos quienes expliquen cómo nace y estructuran su obra. Los espacios que por tradición tiene la escuela rural para rescatar sus valores y costumbres deben ser aprovechados para esa vinculación con la cultura oral de la comunidad. Este tipo de vinculación debe obedecer a un proceso serio de planeación y realimentación por parte del docente, en el que prime la formación de los estudiantes.

El contexto rural puede tener algunos elementos que lo hacen diferente al contexto urbano, en relación con las prácticas de enseñanza de la literatura. Un aspecto que puede ser diferenciador es el lugar que le dan los pobladores de esta zona a la literatura y el concepto que tienen de su entorno.

Los padres de familia de acá, profe, dicen que ellos no tienen plata para comprar el mercado y mucho menos para comprar un libro de cuentos que yo le sugerí, que mejor compran uno de matemática o español que ese de cuentos que es menos importante. (Docente grado cuarto)

A propósito de lo anterior, Víctor Gómez (2001) sugiere abordar la educación como experiencia estratégica en los modos de concebir el territorio y la ruralidad bajo la perspectiva de nueva ruralidad o, lo que es lo mismo, de una nueva mirada del campo, basada no en la carencia sino en el potencial tanto humano como natural. Desde los mismos pobladores, su entorno está lleno de carencias y necesidades básicas, y en ellas centran todo su esfuerzo para suplirlas. De acuerdo con la información suministrada por los docentes, los campesinos relegan el texto impreso al último lugar para su obtención, en algunos casos por la falta de recursos y en otros por la idea que tienen sobre la literatura.

Es por ello que la escuela debe ampliar su visión de lo que es contexto en el que se encuentra, debe trascender a como siempre se ha definido. Es necesario reconocer su dinámica,

características y posibilidades que ofrece a la formación. La escuela debe pensar en la realidad cotidiana que enfrenta el campesino, sus medios de subsistencia, la forma como pueden exigir sus derechos, como organizarse y como pueden mejorar su condición de vida.

4.6 De la Escuela Nueva y la literatura

En nuestro acercamiento al modelo educativo Escuela Nueva en el área de Lenguaje, ésta es abordada desde el enfoque comunicativo de aprendizajes significativos, tomado de los referentes de política pública nacionales, donde lo significativo es entendido como una elaboración que hace el sujeto a partir de los objetos, los eventos y las relaciones que se construyen y se interpretan con la mediación del lenguaje, la cultura y las formas de interacción sociocultural.

Las actividades propuestas en las cartillas se desprenden de una pedagogía activa más relacionada con el contexto rural, y sustentan su metodología en el aprendizaje colaborativo. La autoinstrucción es una de las características del material desde transición a quinto.

Este material de Escuela Nueva posee una riqueza de textos literarios como poemas, cuentos, fábulas, coplas, mitos y leyendas. La metodología plantea abordarlos desde distintas posibilidades de lectura:

En Escuela Nueva los textos literarios son analizados desde diferentes perspectivas; se pueden caracterizar como diseños, a partir de sus partes, formas y funciones; también, desde el desarrollo de su historia, el cumplimiento de una silueta textual o como fuente de información para otro texto; siendo cada una de estas lecturas una oportunidad para la interpretación textual desde diversas miradas y necesidades. (MEN, 2010. p, 19)

La Escuela Nueva plantea la lectura literaria como una práctica en la que el estudiante estará en constante contacto con el texto literario, en la que cada estudiante usa una cartilla y se podrá apoyar del docente para realizar las actividades que en esta se proponen. En este sentido el Manual de Implementación de Escuela Nueva plantea: “La lectura cotidiana de literatura:

ejercicio que, si bien puede hacerse de manera individual, se debe procurar el disfrute de la lectura en compañía. En el caso de la escuela, es un encuentro del docente con los niños y el libro.” (MEN, 2010. p, 76). Se propone que los primeros acercamientos de los estudiantes a la lectura, en la etapa escolar inicial, se hagan desde los textos literarios ya que estos pueden favorecer una mejor relación con esta práctica, un mejor encuentro con lo expresivo y el reconocimiento de los procesos de escritura. En Escuela Nueva se sugiere una visión de la enseñanza de la literatura en los procesos de lectura:

Leer y narrar cuentos. Esto contribuye a que el niño desee aprender a leer y se reencuentre en el futuro con los textos. La literatura también afina la comprensión de lo que se escucha.” Y desde la escritura se presenta como: “(...) la oportunidad de recopilar material para seguir los avances de la producción textual de los estudiantes. En últimas, puede ser una recopilación o una herramienta para la cualificación de la escritura. (MEN, 2010. p, 70)

Acá se evidencia una concepción reducida a la enseñanza de la lectura, la escritura y los procesos de comprensión.

En el proceso de Implementación de Escuela Nueva que han llevado a cabo los docentes de las instituciones educativas que se vincularon a esta investigación, llaman la atención varios aspectos que se abordarán a continuación. Uno de estos es el proceso de planeación de los docentes. Uno de ellos señala:

En una capacitación que nos dieron en Necoclí nos dijeron que en Escuela Nueva no hay necesidad de planear clases, porque todo viene dado en las guías y por eso nosotros no planeamos clases. (Docente grado segundo)

Contrario a esto el Manual de Implementación de Escuela Nueva plantea:

Es indispensable que el docente de Escuela Nueva de estos grados tenga en cuenta aspectos como las características socioculturales de la población que tiene a su cargo, sus experiencias de formación previas y la situación de salud y nutrición, entre otras. Al ser Colombia un país multiétnico y multicultural, con tantas diferencias geográficas, sociales y económicas, las competencias serán desarrolladas también de múltiples maneras por los niños de las distintas escuelas rurales del país. (MEN, 2010, p 12.)

Vemos entonces la necesidad de realizar un proceso de planeación riguroso que supone una recontextualización de guías, lo que implica que los docentes realicen una revisión crítica de todos aquellos documentos y textos que sirven como herramienta educativa en nuestras escuelas rurales, de modo que su contenido pueda ser adaptado a las necesidades y circunstancias del establecimiento educativo. Es importante también que no se pierda de vista que las guías son referentes pero que en ellas no se agotan las posibilidades de trabajo en el aula. Muchas veces estas pueden conducir a algunas interpretaciones amañadas, que nos llevan a reducir el acto educativo al simple desarrollo de un módulo, el cual por sí sólo no propicia el acercamiento de los niños a la literatura.

Aunque en los establecimientos se cuenta con tres colecciones diferentes de cartillas de Escuela Nueva, el uso que le dan los docentes a este material es muy poco. Los recursos educativos que Escuela Nueva requiere no se tienen en el aula. Incluso muchas cartillas no se encuentran en el aula de clase y no se han construido los centros de recursos de aprendizaje como lo propone el modelo. Es por ello que hay que hacer una gran reflexión en torno a ¿qué papel juega Escuela Nueva en el proceso de enseñanza de la literatura en este contexto rural?

CAPÍTULO 5

VOLVER SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA: CAMINOS QUE SE BIFURCAN PARA REINVENTARSE

Este capítulo pretende contar aspectos importantes que surgieron desde la reflexión hecha en el recorrido investigativo, tanto de los docentes que participaron en el proyecto como los personales. Por lo tanto, nos enunciaremos en primera persona. Aquí explico cómo el proceso de formación de la maestría, en especial en la apuesta investigativa, me permitió hacer reflexiones que condujeron a posturas y comprensiones sobre las implicaciones de la enseñanza de la literatura en básica primaria en un contexto rural. Desde los coinvestigadores abordaré los horizontes de acción y reflexión que se pudieron aclarar y construir en colectivo, para vislumbrar otras concepciones tanto de la teoría como de la práctica en la enseñanza.

5.1 Sobre la enseñanza de la literatura: mirar mi mirada

Cada paso dado para llegar al final de este trayecto propuesto, me dejó nuevos aprendizajes y reflexiones que me permitieron comprender algunas de las concepciones, sentidos y tensiones que emergen de mi práctica y, de los que en su mayoría no era consciente. Este proceso me produjo más y nuevas preguntas, me permitió repensar no solo la enseñanza de la literatura sino también mi quehacer como docente y establecer nuevos rumbos que me conduzcan a una mejor formación y cualificación de mis prácticas. Estos nuevos saberes adquiridos han permitido la transformación de mis prácticas de enseñanza, lo que ha posibilitado un giro en la comprensión de los sentidos de la enseñanza de la literatura y en consecuencia, una perspectiva más amplia.

A partir de esta experiencia logré comprender que para reinventar la enseñanza de la literatura no basta con una actualización de nuevas definiciones, modelos o enfoques, sino también un cambio en la forma de concebir todo su proceso, no solo desde la teoría sino también desde la práctica. Esto es evidente al revisar nuestro quehacer como docentes, en el que encontramos ideas actualizadas y discursos que atienden a amplias formas de concebirla,

pero que no corresponde, en gran medida, con los procesos que realmente llevamos a cabo en el aula. Es por ello que consideramos que el cambio de concepción sobre la enseñanza de la literatura debe estar orientado desde un proceso formativo que no solo apunte a una actualización teórica sino también a un cambio en las formas del hacer.

En esta apuesta han sido de vital importancia las concepciones que se tienen del objeto de la enseñanza y del mismo proceso. También la metodología escogida sugiere una reflexión sobre las prácticas no solo de los coinvestigadores sino de la mía como investigador. Es por ello que el proceso me generó una gran reflexión sobre mi quehacer que permitió afinar, enfocar, inspeccionar, examinar de forma cuidadosa, atenta, mesurada y reflexiva mi mirada sobre la enseñanza de la literatura en clave de la transformación de mi propia práctica.

Al recordar mi mirada y mis concepciones sobre la enseñanza de la literatura, antes de iniciar este proceso de formación, se centraban en asuntos meramente fonéticos, sintácticos o morfológicos, lo que marginaba a la literatura y la reducía a una muestra para abordar los temas relacionados con la enseñanza de la lengua o de valores éticos y morales. Mi clase de literatura estaba centrada en el reconocimiento de los movimientos literarios y sus características, épocas, autores y obras y se desarrollaba a partir de los textos escolares que ofrecían las editoriales. El corpus literario se trabajó en algunos años a partir de uno propuesto por la Secretaria de Educación del departamento y en otros casos se escogía a partir de los propuestos por los textos escolares elegidos. Con los compañeros del colegio, revisábamos los textos escolares que más nos gustaran o nos parecieran más prácticos y por lo general preferíamos la colección completa de una editorial para que no se repitieran los temas. Una actividad que constantemente proponía para trabajar los movimientos literarios era que los estudiantes diligenciaban un cuadro con las fechas, características, autores y obras representativas de cada uno. Para cada grado teníamos unas obras establecidas, por ejemplo, para grado undécimo eran: “La Odisea”, “La Ilíada”, “Edipo rey” y “La Eneida”, una para cada periodo académico que los estudiante debían leer en su casa y presentar un trabajo escrito bastante extenso que debía contener un resumen, identificar la estructura, las características de la obra, el lenguaje, el tema, la idea principal, lo que el autor quería comunicar, los personajes, el tiempo, el espacio, la enseñanza que le dejaba, entre otros aspectos.

Para los grados iniciales de la básica secundaria la intención era que los estudiantes comprendieran las obras literarias. Para ello, una actividad muy frecuente era que después de la lectura debían contestar un cuestionario, en algunas ocasiones, de más de 30 preguntas textuales. En otros casos, en la clase de literatura los estudiantes transcribían de una copia o les dictaba las características de los géneros literarios para posteriormente realizar una prueba escrita donde se indagaba sobre esos conceptos vistos. En otros casos el objetivo de la lectura de las obras era reconocer las características de los géneros que se estuvieran abordando en la clase. Esta iniciaba por lo general, con la lectura de una novela corta en la que se reconocían luego los rasgos de la novela que se trabajaban previamente.

En muchas ocasiones la clase de literatura se dedicó a leer un texto narrativo, responder unas preguntas de comprensión, identificar los signos de puntuación y explicar el uso en cada caso o para clasificar la función de las palabras: sustantivos, verbos, adjetivos, entre otros. Otra actividad que con frecuencia realizaba en las clases eran los talleres que eran fotocopiados de los textos escolares para que los trabajaran los estudiantes y centraban en la lectura de un texto y un cuestionario y actividades de aplicación sobre los temas vistos que los estudiantes debían desarrollar y entregar para obtener una nota.

La experiencia de transitar por este proceso de formación que ofrece la maestría en sus seminarios y asesorías con sus lecturas, reflexiones, análisis, indagación, investigación, cuestionamientos, realimentación y demás actividades, me ha permitido una mejor comprensión de mi práctica y una reflexión que me ha invitado a pensar la enseñanza de la literatura desde otras perspectivas. Todo este recorrido posibilitó reconocer los vacíos, dificultades y tensiones que tengo en mi formación.

En el desarrollo de esta investigación fueron de vital importancia los talleres realizados con los docentes, ya que me permitieron reconocermé y reconocer al otro desde el discurso. Me permitió identificar la muchas tensiones que genera en mí la enseñanza de la literatura, entre la que señalo la dificultad de establecer coherencia entre la teoría y la práctica. Algunos de los cuestionamientos y preguntas de los compañeros sobre la enseñanza de la literatura también son míos, esa necesidad de seguir en el proceso formativo es una de las más grandes preocupaciones.

Las observaciones que le hice a los docentes y las que ellos me hicieron a mí, fueron un espejo donde vi reflejada mi práctica, tanto desde mi mirada hacia mí mismo como desde la mirada de ellos, lo que me permitió reflexionar sobre mi quehacer en el aula para evaluar las actividades propuestas y pensar en cómo se puede hacer mejor en el proceso de replanificación. El proceso de planeación intencionado y consciente de las actividades realizadas con los docentes, en esta investigación, me enseñó que es muy importante dedicarle tiempo, establecer con claridad el objeto, el objetivo y la estrategia que voy a usar para trabajar. Estos elementos me dieron la posibilidad de repensar mis concepciones y reinventar mi práctica.

En estas nuevas comprensiones considero importante reconocer algunas de las miradas que a lo largo de los años han atravesado el campo de la literatura y las formas como se han asumido con el paso del tiempo. Estas miradas traen consigo una historia que es preciso conocer para no quedarse en el error de ser solo transmisor acrítico de un saber, sin relación con nuestra existencia, ni con nuestra trayectoria como sujetos sociales y culturales. Es por ello que la escuela debe ser un corredor donde transiten los saberes que movilizan nuestra praxis al interrogarnos por la naturaleza del saber, el objeto de enseñanza, los presupuestos y las lógicas de la literatura. De ahí mi insistencia que en las actualizaciones curriculares, la escuela debe incluir el tema de la literatura como un asunto primordial para el análisis y la reconfiguración de su enseñanza.

Un elemento que destaco en esta otra forma de entender la enseñanza de la literatura es una de las consideraciones que Antonio Cándido hace de esta: “(...) nadie puede pasar veinticuatro horas sin sumergirse en el universo de la ficción y de la poesía, la literatura concebida en este sentido amplio al que me referí parece corresponder a una necesidad universal que precisa ser satisfecha y cuya satisfacción constituye un derecho” (2013, p 34.). Esta idea de que la literatura hace parte de las necesidades básicas de los seres humanos, nos pone a pensar en otras formas de concebir la enseñanza de la literatura desde unas razones poderosas y con un objetivo más claro. De aquí parte esta reflexión para pensar en otras formas de entender este campo.

La idea de literatura que he logrado construir a lo largo de este proceso no se define por un grupo de características en las que hay una esencia determinada por la que podamos

identificarla. Es por ello que es muy difícil determinar un conjunto de propiedades exclusivas que nos permitan definirla, ya que, en diversos momentos históricos, son los modos de leer y las nociones sobre literatura de los grupos sociales dominantes los que a su juicio indican qué textos pueden considerarse literarios y cuáles no.

He logrado entender que cada persona lee un texto de manera distinta, esto se debe a que cada uno tiene una manera diferente de ver el mundo, es por eso que la literatura siempre está en un proceso de reconstrucción constante. Frente a esto Jonathan Culler sostiene: “Literatura es una etiqueta institucionalizada que nos permite esperar razonablemente que el resultado de nuestra esforzada lectura valdrá la pena; y gran parte de las características de la literatura se derivan de la voluntad del lector de prestar atención y explorar las ambigüedades” (2000, p. 39). En este sentido podemos señalar que la literatura no tiene una esencia establemente definida, es una especie de pacto necesario que no se explica por su razón de ser o su finalidad. Tampoco pasa por lo práctico o lo no práctico ni por aquello que se puede considerar bueno. Desde luego, se centra en la percepción lectora de los grupos sociales de una época determinada, que supera un proceso de selección enmarcado por los criterios propuestos en ese momento. De igual manera, el canon literario se convierte en algo relativo, marcado por las preocupaciones o intereses de las personas en una época determinada en que leyeron a un autor y consideraron su obra literaria, que no necesariamente serán los mismo criterios que usó otro grupo que leyó este mismo producto o el mismo grupo que la leyó en una época diferente.

La literatura se puede considerar como un producto social y cultural marcado por las ideologías e intereses presentes en el momento de su creación. Ella puede cumplir una función estética y funciones sociales diametralmente opuestas dentro de su contexto, es decir, contrarias a las que normalmente se le atribuyen. Posee una organización, multiplicidad de sentidos, características y puede establecer diversas relaciones con distintos contextos. De este modo puedo considerar un producto literario como una construcción intertextual que da la posibilidad de crear nuevas obras a partir de otras y que éstas son posibles gracias a las anteriores que las nuevas recogen, renuevan, cuestionan o reconstruyen. En este sentido una obra cobra vida cuando se logran establecer relaciones con otros discursos y con la realidad.

Entendí la literatura como un producto estético, social y cultural implica también entender su enseñanza desde un enfoque sociocultural, implica pensarla desde las necesidades de aprendizaje en escenarios reales que les sean significativos y cotidianos a los estudiantes, exige poner en juego el conocimiento sobre sí mismo y la sociedad. Esto supone que la clase se oriente a preparar a los estudiantes para ser ciudadanos constructores y reconstructores de su realidad. Este cambio de concepción me implicó una reformulación en la planeación de la clase ya que ahora establezco con claridad la obra literaria como el objeto de enseñanza y no los géneros o movimientos literarios. Entonces esta práctica ha de ser vista como un modo de hacer y ser, un quehacer reflexivo que permita tener una experiencia personal y que se identifique con los modos de acción que la literatura tiene en la sociedad; esto implica asumirse como un sujeto que reconstruye y reestructura a diario su pensamiento para ponerlo en acción y además, implica reconocer el carácter cíclico de la práctica de enseñanza, que inicia desde el momento en que empiezo a pensar la clase, sistematizo la planeación, la desarrollo y evalúo todo el proceso.

Desde mi punto de vista este proceso formativo debe vincular la participación de varios actores: docentes, las obras literarias, los padres de familia, la sociedad en general y estudiantes capaces de construir subjetividades, de apropiarse del mundo, que puedan dotar de significado su vida, ampliar su horizonte, sus expectativas y construir su conocimiento a partir de la experiencia, las interacciones sociales y el diálogo con los demás. Esta mirada me invita a proponer experiencias de formación en situaciones reales desde la interacción directa con la obra literaria y desde la vinculación activa de los niños y los jóvenes en el encuentro con ella.

Pensar la enseñanza desde un enfoque sociocultural implicó un cambio en mi concepción como docente de literatura, ya que tiene como objetivo principal la formación de estudiantes que sean capaces de acercarse a la obra literaria de forma crítica, autónoma, valorativa y sensible. Para ello es necesario conocerlos muy bien; sus experiencias, sus gustos, potencialidades, lo que esperan, lo que quieren; que me permitan como docente realizar retroalimentación y construir buenos procesos de mediaciones entre los textos y los estudiantes, con estrategias que pongan en relación las prácticas socioculturales con sus necesidades de formación. Esto supone también que como docente debo establecer una

relación entre la lectura de la literatura y la sociedad, entender que la lectura de las obras literarias hace parte de la cultura y de la vida, que permite la construcción de sociedad, conocimiento y la formación del ser humano. Otro reto que enfrento como docente es el de ser mediador de saberes sobre las producciones literarias, intérprete, crítico, provocador de análisis y discusiones, en últimas, ser un formador.

He comprendido que mi clase de literatura debe incorporar los avances tecnológicos de la sociedad actual que han dado diversas formas al texto literario, sin dejar de lado la relación entre la lectura, la escritura y la oralidad. Esta se debe constituir en un laboratorio de experiencias, de vivencias con los otros, donde también sea posible reconocer lo que me pasa y lo que nos pasa cuando leemos una obra literaria en diferentes formatos. La materialización de situaciones concretas para el aprendizaje de los estudiantes debe obedecer a diferentes tipos de configuraciones didácticas que permitan pensar, entre otras cosas, en diversas posibilidades o tipos de relación con los textos y con lo que se puede hacer con ellos, reconocer el material, el tipo de mediación que se debe proponer, las actividades que se van a desarrollar y los propósitos de enseñanza y aprendizaje. Pensar desde un enfoque sociocultural la clase de literatura me permite pensar en una evaluación formativa en la que se rompe con los esquemas tradicionales de la evaluación sancionatoria, punitiva o de verificación, para poner el acento en una evaluación participativa, plural, que permite el intercambio y la cualificación de los procesos.

Para todo ello, como docente, requiero de un conocimiento didáctico del contenido, en el que debe estar contemplado el conocimiento de la literatura, el conocimiento de la didáctica específica y el conocimiento del contexto. Este asunto es de vital importancia para mí como docente de literatura y, creo, que jugó un papel diferenciador la formación que recibí en esta maestría, la misma que me ha permitido una movilización de mis concepciones no solo desde el discurso sino también desde la práctica. Todo este proceso desde un metodología investigativa de mi hacer cotidiano como maestro, que me permita un proceso continuo de reflexión y acción, con una búsqueda de nuevas oportunidades, nuevas formas no sólo de acción sino también de pensamiento con visiones innovadoras, construcción y deconstrucción de posturas y de paradigmas.

5.2 Horizontes de acción y reflexión en colectivo: una nueva bitácora

En este apartado se contará la experiencia que dejó este sendero recorrido y las reflexiones desde la voz de los docentes coinvestigadores poniendo el acento en la valoración del proceso, desde la construcción colectiva del plan de acción, hasta esas reacciones al realizarle las devoluciones de los hallazgos. Además, las reflexiones de cada uno frente a la movilización de sus concepciones y sentidos al ampliar la visión que tenían de las prácticas de enseñanza de la literatura.

El encuentro con los docentes que me acompañaron en esta ruta investigativa fue una experiencia muy valiosa. También lo fue la valoración del proceso desde sus propias voces; sus comentarios, aportes, propuestas y su quehacer en el aula fueron como un espejo que nos permitió a todos vernos reflejados en cada uno de los compañeros. Los espacios logrados para los encuentros fueron muy bien vistos por todos docentes, acaso porque los escenarios pensados desde nosotros mismos para la reflexión sobre nuestra propia práctica son poco comunes en los establecimientos. Se destacan las acciones planeadas, ejecutadas y replanteadas a lo largo de esta apuesta, donde hubo análisis, discusión, y reflexión sobre un tema que, como la enseñanza de la literatura, poco se aborda en las reuniones cotidianas de la escuela. Partir de las necesidades reales que emergieron del colectivo hizo posible otra dinámica de participación diferente a los espacios de reunión que siempre se desarrollan. En relación con la metodología usada en los talleres, un docente expresó:

Profe la metodología usada en los talleres nos ha permitido a nosotros mismos delimitar los conceptos, construirlos, descubrirlos... el concepto de literatura, de práctica y de evaluación.
(Docente grado quinto)

El analizar lo que cada uno pensaba sobre la enseñanza de la literatura nos permitió sintonizar algunos discursos con la práctica y reconocer la importancia de tener un concepto amplio de esta y de su naturaleza de modo que trascienda al discurso y llegue a la praxis. El proceso de observación a los compañeros nos permitió reflejarnos, confrontar, sopesar y repensar nuestra enseñanza de literatura. Esto condujo a pensar en acciones institucionales encaminadas a cómo pensar lo que desde la planeación necesito en la clase. Es por ello que en la replanificación se incluyó un taller orientado a establecer acuerdos para la planeación no solo del área de Lenguaje sino de todas las áreas.

Otro elemento que se destacó en el colectivo de quienes participamos de estos encuentros se recoge en lo que expresó un docente:

En estos encuentros, aunque hemos aclarado muchas cosas, a mí se me han generado nuevas inquietudes, que para mí, son necesario que tratemos en próximos encuentros. (Docente grado segundo)

Podemos sentir nuevas tensiones generadas a partir de la propuesta de investigación. El desequilibrio cognitivo creado en los docentes fue un avance importante ya que algunos se sintieron motivados a consultar e indagar en diversas fuentes los aspectos que tratamos en las actividades. Podemos destacar una tensión que se genera en relación con el modo en que puede aterrizar en el aula la enseñanza de la literatura desde una perspectiva sociocultural. En este sentido un docente comentó el sentir de la mayoría:

Si ya tenemos claro que el objeto de enseñanza de la literatura es la obra y la propuesta sociocultural ¿Cómo planeo y ejecuto una clase de literatura desde esta perspectiva? (Docente grado cuarto)

En la actualidad se ven clases de literatura donde el centro es la obra literaria en la que el docente tiene en cuenta que su objetivo no es la enseñanza de la lengua sino el acercamiento al texto literario. Aunque los docentes no hayan logrado una reelaboración tan notable de las concepciones de literatura, lo que más se evidencia es un cambio en la práctica.

Estas primeras acciones que se desarrollaron con los docentes generaron inquietudes y tensiones frente a la planeación del área y de las clases. De ahí que surgieran preguntas como de qué manera realizar mediaciones entre el estudiante y la obra desde esta perspectiva o cómo planear la lectura literaria. Qué textos llevar al aula o cómo enseñar literatura en los grados iniciales de la primaria.

Para ello se proyectan acciones centradas en unos procesos de planeación conjunta, que sean producto de una construcción colectiva, en los que haya acuerdos institucionales que vinculen a todos los docentes y directivos. En estos procesos de ajustes la enseñanza de la literatura contará con un espacio para una buena discusión y un redireccionamiento, donde el producto

literario sea el objeto de enseñanza y las propuestas para el aula se piensen desde otras mediaciones que permitan una mejor relación entre el estudiante, la literatura y la sociedad.

Un avance importante es el que expresa este docente:

Profe el solo hecho de nosotros reconocer que tenemos un material valioso y que ya lo estemos llevando al aula de clase con un objetivo claro es para mí un avance. (Docente grado primero)

Esto evidencia que estas tensiones empezaron a generar nuevas ideas para un mayor aprovechamiento del material con el que cuenta la biblioteca escolar. Se han pensado actividades de lectura literaria con los textos de la Colección Semilla, los libros Lea, las Cartillas de Escuela Nueva, enfocadas más desde una perspectiva social y cultural. Los estudiantes cada uno con su libro realizan la lectura que escogieron para identificarse o alejarse de lo que propone el texto, o para recordar o relacionar lo leído con otros contextos.

Es motivante ver cómo algunos docentes han vinculado de manera directa a la comunidad en la lectura de obras literarias. Esto se concreta en reuniones donde se establecen pactos de lectura entre el docente, el estudiante y el padre de familia no solo como fuente de esparcimiento sino también como elemento de reflexión y vinculación social. Cuando los docentes empiezan a generar otras ideas sobre la lectura de obras literarias en los grados iniciales se notan muy buenas propuestas, como preparar a los estudiantes para que lleven cartillas de Escuela Nueva y de LEA y le hagan lectura a familiares y vecinos, para luego indagar por lo que más les gustó, sus ideas, pensamientos y los recuerdos que les evocó el texto para después compartirlos con los demás compañeros de clase.

Se resalta la idea de que el papel de nosotros los docentes, cuando enseñamos literatura, debe apuntar a mostrar caminos de interpretación y apreciación de las obras. Debemos reconocer la importancia del saber literario y la tarea que tenemos de enseñarlo siendo mediadores activos en este proceso. Así mismo, que la enseñanza de la literatura se dirija hacia procesos de formación en donde los estudiantes sean capaces de comprender, construir sentidos y poner en juego su capacidad crítica.

Se pueden ver asomos de producciones con intenciones literarias por parte de los estudiantes. Podemos mencionar el caso del grado tercero en el que la elaboración de trovas para eventos culturales, cívicos y bienvenida a visitantes, destaca la capacidad para la producción de estos textos. Otras actividades realizadas son las reelaboraciones de los textos leídos: cambio de personajes, cambiar los apartados, proponer otros finales o títulos o producir otros textos a partir de lo leído. Se proponen que sean elaborados atendiendo a un proceso de escritura guiado por el docente.

Todas las acciones realizadas han traído consigo unas reflexiones en todos nosotros los participantes y una movilización en las concepciones y sentidos de la enseñanza, basada en una visión más amplia de dicha práctica.

En el colectivo de docentes quedaron grandes retos para seguir trabajando. Uno es seguir reconociendo todo el material literario existente en el establecimiento, a partir de un corpus de literatura que facilite los procesos de planeación y desarrollo de las clases. Otro aspecto que debemos potenciar es nuestra memoria literaria, no solo volviendo a la experiencia lectora generada por ciertos textos sino también, convirtiendo el acto de recordar y repensar la obra en función de los estudiantes. Otra apuesta importante es la de seguir sacando la lectura del establecimiento, generando espacios de lectura en la familia o en la comunidad, más cuando, en el contexto rural, la escuela es la única institución sobre la que recae la tarea de fomentar la lectura.

5.3 Los legados y proyecciones del trayecto recorrido: unas consideraciones finales

Para concluir expongo unas reflexiones finales en relación con el modo en que se pueden visualizar otros senderos posibles para conducir a los estudiantes hacia el mágico mundo de la literatura. Se persigue en esta apuesta reflexionar en torno a la formación literaria de los estudiantes que garantice un mejor saber y una posición más decidida y sensible en la sociedad, en la política y en la cultura; se trata también de contribuir con el desarrollo del pensamiento de modo que puedan realizar lectura crítica, abstracciones, procesos de codificación y simbolización, que puedan comprender un universo plural y metafórico, que empiecen a asumirse como lectores capaces de tomar decisiones sobre qué leer.

El camino que hay que recorrer en el viaje que nos propone una obra literaria puede ser difícil, extenso y nos brinda muchos senderos por los cuales podemos transitar. Es necesario reconocer que no nacemos siendo lectores y menos de literatura, es por ello que en la escuela hay que iniciar este recorrido con los estudiantes y ser conscientes de que nos encontramos con diversos niveles, capacidades y desafíos, ya que los primeros contactos con la literatura no siempre se tienen en la escuela y para algunos no fueron muy agradables. Frente a este desafío, María Teresa Andruetto, en una Conferencia realizada en el marco de la 14ª Feria del Libro Infantil y Juvenil de Montevideo y el 3º Encuentro de Escritores e Ilustradores de la Regional (2014) afirma:

La literatura nos propone en el transcurso de la lectura riesgos, luchas y por sobre todo nos enfrenta a nuestras carencias. No nos ofrece soluciones, más bien diríamos que nos plantea preguntas, porque problematizar lo que ha sido en nosotros naturalizado es una de las funciones fundamentales del arte. Cuestionar lo aceptado, recibir nuestras sombras, los riesgos de la vida que vivimos y de la sociedad en la que transitamos.

Es por ello, que este es un gran reto al que a diario nos enfrentamos quienes enseñamos literatura. Es difícil leer una obra literaria porque nunca están solas, cada una pertenece a una tradición que la antecede y respecto de la cual realiza distintos tipos de procedimientos de perseverancia, de desvío, de manifestación, de rompimiento. De ahí que la escuela deba establecer mecanismos para garantizar que las bibliotecas tengan textos literarios que el docente pueda usar con sus estudiantes para enfrentarlos a ellos con todos los desafíos que esto implica, que en muchos casos van desde no reconocer los códigos en que está escrito hasta no poder comprender el texto.

Al enseñar a leer literatura es necesario enseñar al estudiante a interpelar, discrepar, indagar, dudar y expresar sus insatisfacciones para así ir comprendiendo el mundo y creando sus propias ideas. Es por ello que el lector de literatura es rebelde y se siente insatisfecho frente a lo que pasa en su entorno y buscar otras formas de representar su realidad y de construir sentido. Este tipo de lectura nos incita a comprender lo dicho siguiendo el sendero de las ideas, dejándonos atravesar por el texto y asombrándonos con lo que encontramos inverosímil.

A diferencia de otros tipos de textos, en los que podemos llegar a una interpretación, el texto literario le brinda al lector múltiples posibilidades de interpretación, como lo expresa Andruetto en Conferencia realizada en el marco del 14ª Feria del Libro Infantil y Juvenil de Montevideo y el 3º Encuentro de Escritores e Ilustradores de la Regional (2014). Se refiere la autora al lector literario

capaz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo, en su ser íntimo, y lo lleve por nuevos caminos de conocimiento hasta dar con aquello que lucha por hacerse visible aún a riesgo de transformarnos (...) Pero para que un joven se convierta en un lector innovador capaz de ir más allá del consumo de un relato, además de libros de calidad necesita ayuda. Para muchos niños, para muchos jóvenes, la escuela es el único espacio donde se puede encontrar esa ayuda, el único espacio posible de contacto con la cultura literaria.

Por lo anterior, considero que al leer una obra hay que leerla con detenimiento, rumiarla, comprenderla, degustarla y leer para tomar conciencia de nuestra vida. Leer literatura es discurrir por lugares desconocidos, es una experiencia que nos genera satisfacción, tranquilidad y seguridad. Esta puede ponerte en contacto con el pecado, con lo malo, con lo oculto, con el dolor y puede ser sanación, liberación, es el encuentro con el otro, el único lugar en el mundo donde pueden coexistir lo puro y lo sucio. También “es mirar el mundo desde ojos ajenos, intento de adentrarnos en otras condiciones de vida para comprender un poco más la condición humana. Una de las razones más poderosas, expresadas por Andruetto en la conferencia antes mencionada es: “(...) del leer es, sin duda, el deseo de comprender a los demás, espejo a su vez del deseo de comprendernos a nosotros mismos”. En estos aspectos debería la escuela centrar su atención en el proceso de acercamiento a la literatura.

La literatura hace posible el plasmar nuestra identidad cultural, registrando los significados que la sociedad hace de lo que nos rodea, dando la oportunidad de enunciación a las voces del pasado y reconocer sus preocupaciones, sus concepciones del mundo, los sentimientos, sus aflicciones y las felicidades de los hombres en diferentes momentos de la historia. Todo este proceso de construcción de sentido y de transmisión de conocimiento que puede emerger de la literatura genera la construcción de identidad, lo que nos proporciona marcos de referencia para interpretar el mundo.

En la sociedad actual, cada vez más dominada por la tecnología y los medios de comunicación de última generación, nos preguntamos: ¿qué papel cumple la literatura en la educación? Hay que reconocer que en este mundo marcado por los avances tecnológicos se han propuesto otros formatos para los textos, y la literatura no se escapa a ellos, es por eso que debemos crear nuevos escenarios educativos que propongan otras formas de acercamiento a la obra, donde se asuman otros retos propuestos por estas nuevas generaciones, en el cual una vez adquiridos los mecanismos que nos permiten enfrentarnos a una lectura de manera individual y voluntaria, aquellas sean capaces de responder desde la libertad y la autonomía crítica.

Cabe destacar que es necesario pasar por las lecturas escolares necesarias que tienen un grado de exigencia, pero deben ser asistidas por un buen proceso de mediación y motivación por parte del docente, para adquirir mecanismos necesarios para poder establecer una buena relación con un texto literario. Por ello considero que es necesario que estas lecturas sean escogidas con criterios, que trasciendan a la escuela, adecuadas a la capacidad de los estudiantes y que posibiliten despertar la imaginación, la creatividad y la interpretación de sí mismo y del mundo. Esta idea rompe la idea y conceptos de la enseñanza de la literatura desde lo morfológico, sintácticos y léxico, o los temas propuestos en el periodo académicos que corresponda, siempre en menoscabo del potencial estético de los textos literarios.

La enseñanza de la literatura en la escuela debería tener una posición de mayor importancia, que parta de las instituciones, donde sus currículos favorezcan, desde los primeros grados de escolaridad, la lectura activa y crítica, como característica indispensable de la práctica social de la lectura literaria, en el que las mediaciones del docentes tengan el poder de atraer y seducir a los estudiantes. Debemos iniciar facilitando la creación de ambientes adecuados para el ejercicio de la lectura y el desarrollo de actividades donde exista buen material educativo, favoreciendo acuerdos para la práctica de la lectura voluntaria en la escuela. El docente debe asumir el rol de formador, de cómplice, de orientador entusiasta, del que motiva sensibilizando a las personas y en especial a los padres de familia de la importancia de tener ciudadanos que pertenezcan a la cultura literaria.

La enseñanza de la literatura es un proceso complejo que me abre un abanico de posibilidades de realización y de muchas interpretaciones del producto literario que se dan a partir de la

relación entre este con el contexto, la forma que adopte, el género, la época, el autor, etc. La formación literaria es una mezcla de factores que van desde los lingüísticos a los psicológicos, pasando por sociales, históricos, culturales y los propios de la literatura.

Las concepciones que he encontrado en esta investigación y las propuestas didácticas que las soportan limitan la enseñanza de la literatura. Estas deben dejar de lado el concepto tradicional de la enseñanza y dirigir la mirada hacia enseñar a apreciar la literatura, es decir, poner a los estudiantes en disposición de poder valorarla, de interactuar con ella, de apropiarse de sus universos de sentido. De esta forma, las propuestas didácticas exigen cambios, esto es, pasar de solo transmitir una serie de conocimientos sobre los aspectos lingüísticos, estructurales de las obras, la época y sobre sus autores, a prácticas que posibiliten experiencias de lectura que lleven a un conocimiento cultural, una comprensión del mundo y de la realidad. Las concepciones actuales sobre la enseñanza de la literatura buscan abarcar la totalidad del discurso literario, al receptor, las condiciones en que se produce el texto y las apropiaciones y sensibilidades que exige la obra para poder llegar a ella ya que presenta un lenguaje, un significado y una autonomía semántica que difiere de los otros textos.

El objetivo de la clase de literatura es permitir a los estudiantes una experiencia de lectura. Lo que implica para nosotros los docentes no solo mostrar los códigos ni anticipar el sentido del texto, tampoco que el estudiante descubra lo que el profesor ya sabe. En este caso Jorge Larrosa propone algunas ideas acerca del lugar del docente en la generación de dicha experiencia:

Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una, apertura. Y eso no es limitarse a una posición pasiva, no es meramente administrar el acto de la lectura durante la clase. No es sólo dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura como experiencia sea posible. La función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación (...) es hacer que la pluralidad de sentidos sea posible. (2003. p. 45)

Una de las funciones del docente, según Larrosa, es mantener viva la biblioteca. Como docentes tenemos la posibilidad de poner en juego nuestra experiencia de lectura literaria, nuestro bagaje lector. Por ello es importante preguntarnos de qué manera nos hemos abierto

a lo que los textos tienen que decirnos, de qué manera nos hemos dado el permiso de la inquietud, y en qué medida posibilitamos en los otros la pregunta, la conmoción, el vuelo imaginativo.

Si hablamos de la biblioteca física, cabe preguntarnos ¿Cuál es el lugar de la biblioteca y de los textos literarios en nuestras clases? Más allá de la existencia de este espacio y de lo que se considera necesario para que esta pueda funcionar, como los libros, la normativa o la disponibilidad presupuestal para comprar textos, que haya un bibliotecólogo o un promotor, es perentorio generar una cultura institucional por parte de los directivos, docentes y estudiantes en el uso cotidiano vinculando al currículo los libros existentes, de lo contrario van a seguir siendo letra muerta en la escuela.

En nuestro contexto cuando se habla de biblioteca se centra el interés en el espacio o la organización de este, dejando de lado la finalidad de una biblioteca y el uso que se le debe dar material de lectura en la escuela rural que es, entre otras, dar respuesta a nuevas necesidades del currículo y de la formación. Para ellos es necesario que en el proceso de planeación el docente vincule directamente y activamente la biblioteca para el desarrollo de las actividades. Esto invita a ver la biblioteca desde la óptica que propone Bajour: “supone una biblioteca que no actúe como despachante pasiva de materiales sino como interlocutora crítica que proporciona un universo abierto de información diversificada y un espacio privilegiado para el despliegue de saberes y estrategias para su acceso, su búsqueda y su investigación” (2008, p. 3). Esto implica aprovechar mejor el material que nos ofrece, desarrollar prácticas de lecturas atendiendo a la diversidad de contextos y pensar en los otros modos de leer que pueden llevarse a cabo en la biblioteca como aliada del aula.

Como docentes es necesario reconocer las nuevas miradas conceptuales que han tenido la literatura, lectura y escritura. Es necesario considerar qué está pasando con las nuevas formas y formatos que adoptan los textos literarios y las nuevas formas de leer y escribir que los avances tecnológicos nos han propuesto. Se trata de incorporar juiciosamente estos avances, plantear nuevos pactos y establecer otras estrategias que vinculen en este proceso de lectura literaria a la familia y la comunidad.

Es necesario considerar que es tarea de nosotros los docentes proponer una formación literaria a través de la reinención del quehacer en aula. En este sentido Bombini propone que hay que partir de un proceso de revisión de la práctica que conduzca a una reflexión que genere dichos cambios. Estos van mucho más allá de que el docente asuma una nueva tendencia o nuevos cánones, debe partir de un proceso de resignificación de las concepciones y de la labor docente, lo que además de un proceso de apropiación teórica, reclama la configuración de comunidades académicas donde la reflexión conjunta y el intercambio de saberes posibilite la construcción de nuevos horizontes de sentido para la enseñanza (Bombini, 2006, p.).

Los escenarios educativos rurales necesitan de estas comunidades académicas que sigan pensando las prácticas de enseñanza en clave de un proyecto político, social y humanístico que ofrezca a los estudiantes del campo un lugar de posibilidad para su saber, para su sentir, para sus expectativas vitales, para sus apuestas profesionales. Considero que la literatura puede ser ese escenario de lo posible en estas zonas rurales que no escapan a la violencia, a la ley del silencio. Ella puede ser un punto de fuga para que niños, niñas y jóvenes reconozcan y comprendan su historia, su memoria, para que se liberen, transformen el presente de su comunidad y configuren otro tiempo.

Seguiré en el camino de la inquietud, en las huellas de lo posible, tras los rastros de los maestros; y en ellos estarán también mis rastros y mis rostros porque es impensable un formador que no se permita la transformación de su rostro y que no se proponga la loable misión de dejar rastro.

BIBLIOGRAFÍA

Andruetto, M. (2014) Elogio de la dificultad. *Encuentro de Escritores e Ilustradores de la Región*. Conferencia en el marco 14ª Feria del Libro Infantil y Juvenil. Montevideo, Uruguay.

Andruetto, M.(2014). La lectura, otra revolución. Fondo de Cultura Económica.

García, L., Azcárate, C., & Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 9(1), 85-116.

Bajour, C. (2008). La biblioteca escolar: un tema que involucra a todos en la escuela. *Imaginaria, Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, (229).

Betancur, D., Areiza, E., & Garzón, D. (2014). De concepciones, experiencias y enfoques. Una aproximación crítica a la evaluación en literatura. *Unipluriversidad*, 14(1), 70-77.

Bombini, G. (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Bombini, G., & Cuesta, C. (2006). Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/95948253/Cuesta-Bombini-Campo-y-practicas>

Cándido, A. (2013). El derecho a la literatura. Bogotá. Asolecturas.

Castro, H., & Reboratti, C. (2007). *Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición*. PROINDER, Proyecto de Desarrollo de Pequeños Productores Agropecuarios. Buenos Aires.

Céspedes, S. (2013). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*. Universidad de Antioquia, Medellín.

Colmenares, A. (2012) Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción E. *Revista Voces y Silencios*, 3 (1), 102-115.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(1), 6-23.

Contreras, R. (2002). La investigación-acción participativa, IAP: revisando sus metodologías y sus potencialidades. En: *Experiencias y metodología de la investigación participativa-LC/L. 1715-P-2002-p. 9-18.*

Córdoba, E. (2013). La evaluación en el Núcleo de Literatura de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. *Unipluriversidad*, 13(1), 64-76.

Cruz, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores.* Universidad de Barcelona. Barcelona, España.

Culler, J. (2000). ¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea?. *Breve introducción a la teoría literaria*, 29-53.

Da Ponte, J. (2009). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. *Colección Digital Eudoxus*, 1(5).

DANE. (2007). Glosario términos, DANE, Estimaciones y proyecciones de hogares. Recuperado en: www.dane.gov.co

De Zubiría, J. (2011). Factores asociados a la calidad de las instituciones de educación básica y media. Reflexión e investigación. *Revista editorial del congreso por una educación de calidad.*

Díaz, A. (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En T. Pacheco y A. Díaz. *Evaluación académica* (Págs. 11–31) México: Fondo de Cultura Económica.

Eagleton, T., & Calderón, J. (1988). *Una introducción a la teoría literaria* (p. 11). Madrid: Fondo de Cultura económica.

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa.* Medellín. Editorial Universidad EAFIT.

Gamboa, C., & Reina, M. (2006). Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia. Bogotá: Cámara Colombiana del libro.

García, B., González, S., Quiroz, A., & Velásquez, A. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Medellín: FUNLAM.

Gómez, S. (2001). ¿Nueva ruralidad? Un aporte al debate. Chile. Estudios Sociedade e Agricultura, 1.

Gómez, V. (2010). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. Revista Educación y Pedagogía, 7(14y15).

Jurado, F. (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. Acta poética: Revista de La Universidad Nacional de Colombia.

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

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma, 19, 87-112.

Larrosa, J. (2011). La experiencia de la lectura. Fondo de Cultura Económica.

Leibrandt, I. (2007), La didáctica de la literatura en la era de la medialización, *Revista Especulo* n°36.

Martínez, P. (2011). Historia de la experiencia de la enseñanza de la lectura y la literatura: sujetos, objetos, narraciones y ficciones, entre 1974-1998. Universidad de Antioquia. Medellín.

MEN, (2010) Manual de Implementación de Escuela Nueva. Tomo I. Serie Escuela Nueva.

MEN. (1998), “Lineamientos Curriculares”, Bogotá: Serie documentos especiales.

MEN. (2006). Estándares Básicos del Lenguaje. Bogotá: Revolución educativa.

MEN. (2010). Manual de implementación de escuela nueva. Bogotá.

Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. Agenda académica, 7(1), 27.

Pérez, E & Farah, M. (2002) los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. Bogotá. En cuadernos de desarrollo rural.

Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. Giaracca N, compiladora. Nueva Ruralidad en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 17-28.

Pérez, J, (2013). *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*. Universidad de Antioquia, Medellín.

Pérez, M. (2003). M. La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y Saberes, Bogotá*, (18).

Pérez, M. (2005). Un Marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campo del Lenguaje, en la Educación Básica. *La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Columbia*, 47.

Pérez, M., Casas, C., Vargas, P., & Isaza, A. (2014). ¿Qué caracteriza a un docente destacado?: rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad. *Revista colombiana de Educación*, (67), 171-199.

Pintó, R., Aliberas i Maymí, J., & Gómez Carrillo, R. (1996). Tres enfoques de la investigación sobre concepciones alternativas. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (2), 221-232.

Restrepo, B. (1996) Investigación en educación. ICFES. Bogotá. ARFO Editores.

Saavedra, S. (2013). Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, (37), 167-183.

Torres, R. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa " Escuela Nueva" de Colombia. Instituto Fronesis.

Roth, H. (1970). El buen arte de la preparación de la clase. *Revista Educación*, (1), 26-36.

Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. Bogotá. ARFO Editores.

Vásquez, F. (2006). La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura. Bogotá: Editorial Kimpres.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXOS

Anexo 1: consentimiento informado utilizado para la aplicación de las estrategias de recolección de información.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN UN CONTEXTO RURAL: UN ACERCAMIENTO DESDE LAS REALIDADES Y LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Investigador: EDGAR ENOC VARILLA BENITEZ

Los docentes participantes en la investigación que abajo firman

DECLARAN LO SIGUIENTE:

El investigador los ha invitado a participar, en calidad de coinvestigadores, en el desarrollo de una investigación que busca aproximarse a la comprensión de las concepciones, sentidos y saberes que subyacen en las prácticas de enseñanza de la literatura que desarrollan los docentes de primaria en contextos educativos rurales del municipio de San Pedro en el Urabá Antioqueño. El proyecto pretende además, reconocer la influencia de las condiciones socioculturales del contexto rural en las prácticas de enseñanza de la literatura y aportar a la transformación de las prácticas de enseñanza de la literatura y a los procesos de formación docente en las instituciones y el contexto rural objeto de la investigación.

El investigador ha proporcionado la siguiente información:

1. La investigación busca:

- Caracterizar las prácticas de enseñanza orientadas a la formación literaria que desarrollan algunos docentes de los establecimientos educativos rurales focalizados por la investigación.
- Desarrollar una ruta metodológica desde la investigación acción participación que permita la conformación de una comunidad de docentes puestos en situación de reflexionar, comprender y transformar sus prácticas pedagógicas.
- Analizar la influencia del contexto rural en las prácticas de enseñanza orientadas a la formación literaria.
- Generar espacios de estudio y reflexión con los docentes alrededor de la enseñanza de la literatura en sus escenarios educativos.
- Aportar elementos conceptuales acerca de la enseñanza de la literatura en lo atinente a la formación literaria y a sus implicaciones en el ámbito educativo rural.



- Realizar devoluciones a los docentes y a las comunidades acerca de las construcciones y hallazgos derivados de la investigación realizada.
- 2. La aplicación de los instrumentos de recolección de datos implica el desarrollo de ejercicios de observación participante que buscan vivir de cerca la cotidianidad durante un período considerable, en el cual se observarán las prácticas cotidianas, se mantendrán conversaciones y se participará en los procesos de enseñanza de la literatura. Se realizará además un ejercicio de análisis documental en el que se revisarán los planes del área de Lenguaje y las planeaciones de las clases de los docentes del establecimiento y el material de Escuela Nueva. También se llevarán a cabo talleres para el reconocimiento y construcción de planteamientos, ideas, conceptos y propuestas a partir de los aportes, saberes y vivencias de cada uno de los participantes.
- 3. Para el tratamiento de la información que se recolecte en estos eventos, aceptan participar y aparecer en las grabaciones audiovisuales, fílmicas y fotográficas, las cuales serán utilizadas solo para fines académicos.
- 4. Los resultados de la investigación serán comunicados de forma escrita y oral, y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.
- 5. La información obtenida será confidencial; el nombre no aparecerá como tal, solo aparecerán narraciones y aportes. Así mismo, los nombres de los estudiantes, otras personas e instituciones a las que pueda hacer referencia en las afirmaciones que haga, serán sustituidos garantizando así la confidencialidad.
- 6. Se ha proporcionado suficiente claridad acerca la participación que es totalmente voluntaria, y que ésta no implica ninguna obligación de mi parte con los investigadores, ni con los programas o instituciones que ellos puedan representar.
- 7. Se ha informado a todos que en cualquier momento pueden retirarse del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, se comprometen a informar oportunamente a los investigadores si llegase a tomar esta decisión.
- 8. Igualmente se ha informado a todos que el resultado arrojado por la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información, los que indagan por nuestras vivencias como maestro o estudiante de educación rural, no comprometen a los investigadores, ni a las instituciones que ellos puedan representar, en procesos de tipo terapéutico o de acompañamiento en el desarrollo de los procesos escolares.
- 9. Aceptan que la participación en esta investigación no reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni adquiere, en ningún término, ninguna relación contractual.
- 10. Las acciones planteadas serán producto de la planeación colectiva y de la concertación de los espacios y tiempos con todos los que estamos participando de la investigación.

Anexo 2. Estructura de los talleres. Taller II

LINEA DE FORMACIÓN: ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

**PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN: LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN UN
CONTEXTO RURAL: UN ACERCAMIENTO DESDE LAS REALIDADES Y LAS
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA**

**GUIÓN DEL TALLER II – CONCEPCIONES SOBRE LA LITERATURA QUE
CIRCULAN POR LA ESCUELA**

DATOS GENERALES			
Establecimiento Educativo:		Taller N°	01
Municipio	SAN PEDRO DE URABÁ	Tiempo estimado	120 minutos
Fecha:		Lugar	
Hora de Inicio		Hora de Final	
N°	Docente participante	Formación /título	Grado de enseñanza
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN



- ¿Qué concepciones, saberes y sentidos subyacen en las prácticas de enseñanza de la literatura de los docentes de primaria en dos instituciones educativas rurales del municipio de San Pedro de Urabá?
- ¿Cómo incidir en la transformación de las prácticas de enseñanza de la literatura en primaria y en los procesos de formación docente en las instituciones educativas que participan en la investigación?

PRESENTACIÓN

- Este taller emerge de las tensiones expresadas por el grupo, en la sesión inicial, sobre el concepto de literatura. Se planteaba la pregunta sobre que se podía considerar literatura y que no. Se proyecta este con los docentes focalizados en esta investigación de los dos establecimientos educativos. Permitirá evidenciar algunas concepciones y sentidos que tienen los docentes frente a la literatura y más concretamente si se demarca la línea que divide lo que es literatura de lo que no lo es. También, permitirá poner al desnudo los saberes que circulan, en nosotros los docentes, sobre las diferentes formas que puede adoptar la literatura. A través de actividades de producción y clasificación se develaran las concepciones que sobre la literatura circulan en las escuelas que participan de esta investigación. Se propone una reflexión a través de la estrategia SQA para llegar a reflexiones finales.

OBJETIVO GENERAL

- Realizar un rastreo sobre las concepciones sobre la literatura que circulan en las escuelas focalizadas en esta investigación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar qué criterios se tienen los docentes para considerar un texto literario o no literario.
- Develar las concepciones sobre literatura que existente en los establecimientos.
- Reflexionar sobre la incidencia que tiene de nuestras concepciones sobre la literatura en las prácticas de enseñanza.



TIEMPO	ACCIONES	Actividades
20 min	MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y presentación del tema a trabajar en el taller. • Expectativas del taller. • Propuesta metodológica y acuerdos frente a los objetivos y la agenda del taller. • Lectura de una poesía: “ Impregnada de ti”
40 min	EXPRESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Se le entrega a cada docente 3 notas autoadhesivas para que éstos respondan en cada una de ellas las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> 📌 ¿Qué sé sobre literatura? (columna S) 📌 ¿Qué quiero saber sobre literatura? (Columna Q) 📌 Y al finalizar el taller, escribirán en la tercera nota ¿Qué aprendí en este espacio pedagógico? y lo incluyen en la columna A. <p>Luego las pegan en una cartulina con un cuadro SQA en blanco o en el tablero.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A cada docente se le entregará plastilina o porcelanicrom de diversos colores para que plasmen lo que ellos creen que es literatura. Posteriormente, cada uno socializaran a los compañeros los sentidos de su creación en relación a cómo concibe la literatura.
40 min	INTERPRETACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • En grupos, se hará lectura de un compilado sobre el concepto de literatura. Cada grupo realizara la socialización un aparte del texto y se abrirá un espacio para la discusión a través de unas preguntas que la guiaran. • En un croquis de un papiro cada docente ubicará los elementos dados. Dentro del croquis si considera que el elemento es literatura y fuera de él si considera que no lo es. Luego se abrirá un espacio para la discusión.
20 min	TOMA DE CONCIENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • En parejas, elaboraran una reflexión escrita sobre la influencia de las concepciones y saberes literarios de nosotros los docentes sobre nuestras prácticas de enseñanza de la literatura.

ANEXO 3 - TALLER II – CONCEPCIONES SOBRE LA LITERATURA

CONCEPCIÓN	EVIDENCIA	ANÁLISIS

Anexo 3. Rejilla de observación participante

REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA - DESDE LA EJECUCIÓN

TÉCNICA: Observación participante **Establecimiento:** _____ **Fecha:** _____

PARTICIPANTE: _____ **Grado:** _____
Hora: _____ **Observación No.** _____

ASPECTOS A OBSERVAR	OBSERVACIONES
Procesos de planeación	
Disposición del aula de clases	
Objetivo y objeto de aprendizaje	
Textos literarios abordados y otros materiales educativos	
Interacción docente-estudiantes-estudiantes	
Estrategias usadas para leer los textos literarios	
Metodología para la enseñanza de la literatura	
Tiempo	
Clima de aula	
Interacción de estudiantes y docentes con el texto literario	
Rol del maestro y de los estudiantes	
Evaluación	

Anexo 4. Matriz de análisis

CATEGORÍA: PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN PRIMARIA

La enseñanza de la literatura debe ser entendida como una práctica social y cultural que partirá de la necesidad del sujeto de acuerdo con su hacer cotidiano. Concebir la enseñanza de esta forma implica desarrollar acciones educativas reales que permitan preparar a los estudiantes para ser ciudadanos constructores de la cultura literaria.

MATRIZ DE ANÁLISIS					
SUBCATEGORIAS	CORPUS			REFERENTES TEORICOS	ANÁLISIS
	TALLER	OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	GRUPOS DE DISCUSIÓN		
Concepción de literatura	<p>D2: “Yo pienso que literatura es toda manera de expresarnos de llevar un mensaje de informar algo. La literatura es un arte porque todo el mundo no sabe escribir literatura”.</p> <p>D3: “La literatura utiliza como elemento fundamental la palabra. Es el arte de embellecer las palabras o el escrito”. No todo arte es literatura. En la literatura se</p>	<p>En las clases de literatura se pudo observar que en las actividades de lecturas propuestas se caracterizaron porque se hacían para la corrección de la lectura en voz alta y para responder preguntas de análisis como la identificación de los elementos. Por otro lado, en las actividades de producción se hizo énfasis en la ortografía, caligrafía y la</p>	<p>En el grupo de discusión acordado para abordar las planeaciones, se ha evidenciado que los docentes se refieren a la literatura como un texto escrito</p>	<p>A. Mendoza destaca la importancia de reconocer esas concepciones, en nuestro caso de la literatura, para poder resignificar las prácticas de enseñanza: “Para ello hay que revisar, en muchos casos, la concepción de la materia y de la funcionalidad de la materia que tiene el docente, porque de ello depende, consecuentemente, la renovación metodológica que posibilite la formación lecto-literaria.”</p> <p>Otro aspecto que destaca este mismo autor para establecer el carácter de literario a un texto es: “Además, ni la intencionalidad del autor ni la del lector individual bastan para conferir la cualidad literaria a las producciones escritas o percibidas. La condición literaria del discurso viene determinada por las pautas de valoración que el colectivo cultural predetermina y establece; sus criterios confirman el valor de producción estética del discurso literario.”</p> <p>Frente a quien propone las concepciones de literatura C. Vaccarini expone: “la educación sistematizada, el mercado y la crítica son las tres grandes esferas que, en la modernidad, establecen y hacen circular las diferentes</p>	<p>La revisión de las concepciones que tenemos sobre literatura es un asunto determinante, ya que de acuerdo con mi concepción así planeo, ejecuto y evalúo mis clases de literatura.</p> <p>Se evidencia una concepción reduccionista la literatura la que no va más allá del texto impreso dejando de lado todos los elementos</p>



<p>expresan sentimientos y realidades sociales.</p> <p>La literatura está circunscrita a las obras escritas que deben ser analizadas en el aula de clase.</p>	<p>buena presentación.</p>	<p>o, como un arte, que es algo que hay que usar para enseñar, entre otras cosas ortografía.</p>	<p>concepciones de la literatura, por medio de sus respectivas instituciones”.</p> <p>Desde lo que propone Gustavo Bombini para reinventar las prácticas de enseñanza en necesario la resignificación de las concepciones y las prácticas frente a la literatura, lo que supone un proceso de actualización teórica y conceptual.</p> <p>Esta concepción de literatura también lleva implícita una nueva concepción de docente de literatura -mediador,</p> <p>formador, crítico, animador, motivador y dinamizador- la cual se establecen en relación con la misma concepción que el profesor tenga sobre el hecho literario, su valoración formativa de las aportaciones de las distintas tendencias/perspectivas teóricas y, en especial, de los fines que se proponen como objeto de su actividad respecto al tipo de formación que considera como más pertinente para sus alumnos.</p>	<p>internos que cargan el texto literario como su valor estético, elementos. Se deja de lado el valor y la función que cumple la literatura en la sociedad.</p> <p>En los discursos que circulan en la escuela se puede reconocer otra idea de lo que es literatura, una más amplia, pero cuando están en la escena del aula de clases se reduce al texto escrito que puede ser analizado en su estructura.</p>
---	----------------------------	--	---	---



Evaluación en literatura

<p>Se identifica que la evaluación es un asunto problemático que genera dicotomías entre los docentes, como lo expresa D3: “profe, para mí es muy difícil realizar los procesos evaluativos, porque si un alumno me escribe una historia muy bonita, pero no tiene buena ortografía ¿cómo le califico?... o si les pongo a hacer un dramatizado de un cuento pasa igual, que nota le coloco a cada estudiante... es difícil”.</p>	<p>La evaluación en literatura se ubica en el momento final de la clase donde el estudiante evidencie que sí comprendió el texto que desarrollando alguna actividad en la que predomina el cuestionario o la identificación de elementos del texto.</p>	<p>Una concepción que se resalta es la que evidencio a el D4: “es que yo siempre que pongo a leer un cuento o una fábula le pongo un trabajo para ver si comprendió o no... y si uno no los pone a hacer nada ¿con qué nota le salgo en el boletín?</p>	<p>Mendoza, A. “la evaluación habrá de potenciar la capacidad y la responsabilidad innovadora, creadora, adaptadora a la realidad escolar de los enfoques, modelos, métodos y contenidos que el docente emplee en su labor profesional.”</p> <p>“Hablar de una evaluación de la literatura en el contexto de los procesos formativos escolares implica asumir que se enseña algo cuando se enseña literatura; pero ese algo, como se ha señalado infinidad de veces, solo puede suscitarse en la voz, en el cuerpo, en los actos, en las acciones de quien lo vive, lo piensa y lo asume”.</p> <p>Un lente que nos permite tener una visión más clara sobre este asunto es el expuesto por Betancur y otros donde consideran:“(...) evaluar en literatura requiere de un maestro con una concepción respecto de la literatura y sus funciones en la vida de los seres humanos, de las sociedades, de la escuela.” Además, se amplía esta idea: “la docencia, la didáctica, etc., determina a su vez la concepción de evaluación que opere en la práctica.”</p> <p>Desde la concepción que se tenga de la literatura E. Carvajal propone que la evaluación: “(...) exhorta a definir con claridad quién evalúa, cómo lo hace, desde qué presupuestos conceptuales, cómo se asume la literatura, quién es el sujeto evaluado, cuáles relaciones y vínculos se generan en el proceso evaluativo, entre otros asuntos.”</p>	<p>Se percibe una evaluación no pensada para la formación de los estudiantes sino como la verificación de unos conocimientos y habilidades. Esta debe tener la finalidad de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Es entendida como el modo de conectar más íntimamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto permite adaptar y revisar las estrategias que utilizan los docentes de acuerdo a lo que sus alumnos están aprendiendo con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.</p>
---	---	---	---	---



Evaluación en literatura

<p>Se identifica que la evaluación es un asunto problemático que genera dicotomías entre los docentes, como lo expresa D3: “profe, para mí es muy difícil realizar los procesos evaluativos, porque si un alumno me escribe una historia muy bonita, pero no tiene buena ortografía ¿cómo le califico?... o si les pongo a hacer un dramatizado de un cuento pasa igual, que nota le coloco a cada estudiante... es difícil”.</p>	<p>La evaluación en literatura se ubica en el momento final de la clase donde el estudiante evidencie que sí comprendió el texto que desarrollando alguna actividad en la que predomina el cuestionario o la identificación de elementos del texto.</p>	<p>Una concepción que se resalta es la que evidencio a el D4: “es que yo siempre que pongo a leer un cuento o una fábula le pongo un trabajo para ver si comprendió o no... y si uno no los pone a hacer nada ¿con qué nota le salgo en el boletín?</p>	<p>Mendoza, A. “la evaluación habrá de potenciar la capacidad y la responsabilidad innovadora, creadora, adaptadora a la realidad escolar de los enfoques, modelos, métodos y contenidos que el docente emplee en su labor profesional.”</p> <p>“Hablar de una evaluación de la literatura en el contexto de los procesos formativos escolares implica asumir que se enseña algo cuando se enseña literatura; pero ese algo, como se ha señalado infinidad de veces, solo puede suscitarse en la voz, en el cuerpo, en los actos, en las acciones de quien lo vive, lo piensa y lo asume”.</p> <p>Un lente que nos permite tener una visión más clara sobre este asunto es el expuesto por Betancur y otros donde consideran:“(…) evaluar en literatura requiere de un maestro con una concepción respecto de la literatura y sus funciones en la vida de los seres humanos, de las sociedades, de la escuela.” Además, se amplía esta idea: “la docencia, la didáctica, etc., determina a su vez la concepción de evaluación que opere en la práctica.”</p> <p>Desde la concepción que se tenga de la literatura E. Carvajal propone que la evaluación: “(…) exhorta a definir con claridad quién evalúa, cómo lo hace, desde qué presupuestos conceptuales, cómo se asume la literatura, quién es el sujeto evaluado, cuáles relaciones y vínculos se generan en el proceso evaluativo, entre otros asuntos.”</p>	<p>Se percibe una evaluación no pensada para la formación de los estudiantes sino como la verificación de unos conocimientos y habilidades. Esta debe tener la finalidad de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Es entendida como el modo de conectar más íntimamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto permite adaptar y revisar las estrategias que utilizan los docentes de acuerdo a lo que sus alumnos están aprendiendo con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.</p>
---	---	---	---	---



Material de lectura

<p>D1: “Para mí el problema más fuerte es escoger que obras voy a leer en grado 1°, ya que algunos niños no saben leer (decodifican) ahí no sé qué hacer, que actividades realizar”.</p> <p>El D4: “profe, de acuerdo con estas claridades, entonces unos textos que yo he llevado al aula no han sido literarios”.</p> <p>Los de literatura existente en el establecimiento o corresponde solo a la colección a la Colección Semilla y lo de Secretos para Contar</p>	<p>En las clases predominan los textos narrativos: cuentos y fábulas que son llevados en fotocopias.</p> <p>Se ha evidenciado que los docentes realizan las actividades con el material de lectura: cuestionario, cambiar apartes, entre otras.</p> <p>En las clases observadas ha habido uso del material de lectura disponible en el establecimiento.</p>	<p>En todos los docentes focalizados se evidencia que trabajan con textos cortos ya que expresan que si proponen obras extensas los estudiantes no leen.</p> <p>Se plantea la dificultad que se presenta en la escuela en relación con que hay pocos textos literarios.</p> <p>Los docentes solicitan que el número de la misma obra literaria sea proporcional al número de estudiantes.</p>	<p>En esta subcategoría, Fernando Vásquez nos da una idea general que leer en la escuela: “(...) leer obras completas y no fragmentos, parece evidente el valor del cuento en la didáctica de la literatura.</p> <p>Frente a qué hacer con las obras literarias en el aula de clases R Argüello propone: “fijarse y acariciar los detalles significa darle importancia y disfrutar con amor y, ¿por qué no?, con pasión, la obra que tenemos en nuestras manos; de lo contrario, todo se reduciría a discurso sociológico o político o como mucho a metafísica”.</p> <p>H. Poppel nos da unas ideas interesantes para escoger ese material de lectura en la clase de literatura. El canon es una meta, es cambiante y flexible que para su construcción del canon hay que tener en cuenta las reacciones de los estudiantes al proponer una lectura. Este debe incluir obras que constituyen la cultura universal o nacional, de culturas particulares y obras canónicas.</p> <p>Es alucinante leer como W Ospina considera los libros de literatura: “(...) son objetos mágicos. Basta abrir uno, y ya estamos en el tren de Varsovia que se dirige a todo vapor a San Petersburgo, viendo cómo conversan unos aristócratas empobrecidos; basta abrir otro y ya estamos a bordo de un barco perseguido por un dios; o en un viaje hacia el centro de la tierra (...) son lámparas en las que pueden estar guardados unos genios imprevisibles. Y aunque no toda lámpara tiene genio, lo que brota de ellos también depende de lo que hay en el alma del hombre que frota la lámpara”.</p>	<p>La información recolectada hasta el momento nos permite evidenciar la falta de uso del material en las clases y la necesidad de pensar mejores procesos de mediación entre los estudiantes y lo textos.</p> <p>Además, permite considerar la necesidad de incorporar otras formas que adopta el texto literario y que pueden ser mas llamativas para ese, en muchos casos, primer acercamiento que tienen los estudiantes a la literatura de la primaria.</p>
--	---	---	--	--



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3