

# ***La enseñanza literaria: una práctica social que nos humaniza***

**Edwin Alberto García Gutiérrez**



Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades,  
Lengua Castellana  
Medellín  
2013

## INTRODUCCIÓN

Para la escuela la lectura y la escritura se definen como una habilidad y competencia, instrumentalizándola para fines de producción laboral y de consumo. Esto quiere decir que se pueden enseñar y aprender fuera del contexto sin importar las realidades de los estudiantes, concibiéndolo como un aprendizaje neutro y abstracto. La escuela no toma la lectura y la escritura como una práctica social que vincule los saberes académicos con la cotidianidad y las experiencias; tampoco como una un puente de sensibilización al arte y las ciencias, creando seres críticos y socialmente incluyentes. Por esto, considero necesario darle una nueva resignificación a la lectura y la escritura literaria y proporcionar nuevo sentido es de vital importancia hacer una revisión a las prácticas pedagógicas que sobreviven en la escuela sobre ellas.

Esta monografía da cuenta de la reflexión de mi experiencia en la práctica pedagógica y el resultado de la investigación basada en el paradigma cualitativa y en el método hermenéutico dentro del marco de mis experiencias, vivencias y sentires como maestro en formación en mis Practica Pedagógica en la Institución Educativa Tulio Ospina sede Francisco José de Caldas con los muchachos de grado décimo y tienen como objetivo, desde el análisis de una investigación, lograr dar forma una propuesta didáctica que den cuenta de una forma significativa de enseñar lectura y escritura literaria que cuente con aprendizajes significativos para estos estudiantes.

La monografía está dividida en cuatro capítulos. El primero es un acercamiento a algunos trabajos investigativos que sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura literaria que acercaron a configurar y reflexionar sobre el problema. El segundo capítulo es una recontextualización de las prácticas pedagógicas de la enseñanza de literatura y escritura literaria y se afronta como un proceso de resignificación que vigorice el análisis y la interpretación de lo que ocurre en el aula con respecto a ellas.

El tercer capítulo parte de lo encontrado y analizado en la investigación dando forma a una Propuesta Didáctica que lo resignifique y logre dar forma lo que quiero, a las necesidades y la problematización encontradas; además obedece a una investigación y una configuración didáctica en la que se propone la enseñanza y el aprendizaje de la literatura como práctica social. Esta propuesta que se arraiga en la Estética de la Recepción, se realiza a partir del currículo oculto que tiene como premisa el cómo podría la enseñanza y el aprendizaje de la literatura convertirse en medio estético para acceder a la conciencia propia y a la transformación de sí mismo en el mundo en los estudiantes para lograr un entendimiento de su realidad y la creación de mundos posibles. La propuesta didáctica se construye con las necesidades personales y sociales que desembocan en la construcción de una *lectura creativa* de diferentes obras literarias placenteras que dan cuenta estas realidades. Y, desde El Pensamiento Autobiográfico, la escritura de un diario personal.

El cuarto capítulo, más personal y siendo consecuentes con la propuesta didáctica, selección algunos apartes de mi diario personal que tengan alguna relación con mi práctica pedagógica, haciendo de la escritura y la narración personal una experiencia de vida, un encontrar sentidos y lograr mundos posibles tanto en lo personal como en mi formación de maestro.

Es mi deseo que este trabajo sirviera para producir reflexiones y asumir posturas frente a las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura literaria y que se logre estudiantes autónomos, libres y críticos, además dar sentido a las prácticas docentes y su papel social, político, cultural y estético en la formación de nuestra juventud.

## ESTADO DEL ARTE

La lectura y la escritura literaria han sido tema de debate y trabajo constante en la escuela, tanto por los sujetos que están inmersos en ella (pedagogos, maestros, estudiantes, padres de familia), como de quienes la observan desde afuera con el lente de sus propias disciplinas (sociólogos, psicólogos, antropólogos) o con objetivos y necesidades que dictan las políticas educativas vigentes (empresarios, entes gubernamentales, fondos económicos nacionales e internacionales). Estos debates se han centrado en los resultados como producto. Basta echar una mirada al afán y la importancia que dan las instituciones educativas a las pruebas Saber e ICFES. Es una preocupación fundada en el resultado y se queda a un nivel literal e inferencial. Un afán constante en que los estudiantes sepan diferenciar las formas estructurales que tiene un texto, lo que dice literal e inferencialmente; reconocer las estructuras gramaticales, las escuelas y estilos estéticos; y un vasto conocimiento historiográfico lleno de nombres y fechas.

No en vano me atrevo a decir que la escuela ha asumido la escritura y la lectura literaria, no como práctica social para construir subjetividades, afianzar lazos culturales y sociales, ni como una construcción estética de la realidad, sino como herramienta para lograr objetivos en un sistema que demanda resultados cuantificados y productos terminados listos para desenvolverse en el mundo laboral.

La lectura y la escritura literaria sobrepasan los lindes de instrucción sintáctica-gramatical, memorización historiográfica o el análisis y caracterización textual y formal. Y los maestros de lengua y literatura tienen la tarea de hacer de la

enseñanza y el aprendizaje, una práctica social que vincule al estudiante a un mundo cambiante y a las realidades que habitan.

La escuela es un sistema de acogida (Durkheim, 2009) que vincula al estudiante a la vida social. La escuela le ofrece medios para hacerlo un ser social y entender e interactuar en los intrincados lazos jerárquicos comunitarios. Y no hay nada mejor para lograrlo que los sistemas simbólicos, entre ellos la palabra (como medio de comunicación) y la Lectura y la escritura literaria (palabra estética para el entendimiento y construcción de realidades).

Por esta razón, hago un recorrido por algunas investigaciones y proyectos que han dado cuenta de la escritura y la lectura literaria desde este punto de vista. Esto me ayudará a entender mucho más el problema que me planteo como maestro de Lengua y Literatura y sus beneficios en la escuela que quiero y sueño.

Para empezar, tomemos uno muy cercano: *El Grupo de Investigación Somos Palabra: formación y contextos* de la Universidad de Antioquia con su trabajo *De travesías y otros puertos. La formación de docentes en las regiones del lenguaje* (2013). Encontramos un trabajo en el que se vivencia la lectura y la escritura literaria desde la perspectiva de un docente. En este trabajo encontramos que los docentes de las diferentes regiones involucrados en la investigación no conciben la lectura y la escritura como prácticas sociales sino como habilidades a desarrollar en los estudiantes. Los maestros leen y escriben poco (Soy generoso) y esto hace que la lectura vivencial, la lectura para leer el mundo está alejada de nuestras escuelas. Los datos recogidos dejan mal plantados a los docentes pero se demuestra que con un trabajo mediador y con las herramientas de la didáctica crítica se logra alcanzar el propósito de hacer una lectura y escritura que se vincule con el contexto sociocultural.

Este trabajo tiene muchas cosas interesantes, una de ellas es que el problema que nos aqueja, no es gratuito. Viene de fondo, desde las políticas educativas gubernamentales, hasta las prácticas de los maestros. Pero el trabajo es muy esperanzador y el protagonista es la lectura y la escritura literaria en la escuela. Y la propuesta es clara y cito textual para mayor claridad:

“en esta línea, nos parece pertinente dejar planteada la posibilidad de concebir la lectura y la escritura desde otra mirada; una mirada que permita comprenderlas como prácticas que proporcionan un posicionamiento político en el sentido de Paulo Freire; prácticas como lo plantea Estanislao Zuleta” (2013, 171)

Y la prácticas de lectura a las que se refiere Zuleta (1982) son las que afecta al lector y escritor mismo, que lo reconozca y lo transforme, un lector que encuentre el placer en el aventurado riesgo de leer.

Como vemos, Las prácticas de lectura y escritura literaria están muy alejadas de la escuela y dejan solo cabida a aspectos, que si bien son muy importantes, no son el objetivo principal: que la lectura y la escritura signifique algo que trascienda el pragmatismo, el producto y la evaluación cuantitativa y se convierta en una práctica vivencial, consiente, estética y cotidiana en la realidad de cada uno.

“La palabra cuenta. Relatos de niñas y niños en condición de desplazamiento” (2009) de la Maestra Raquel Pinilla Vásquez. Sus números trabajos y estudios relacionados con la pedagogía, el lenguaje, la identidad y la cultura avalan su recorrido y la rigurosidad de sus investigaciones y estudios. Este segundo trabajo investigativo que abordé me dio luces sobre cómo es poner la

palabra viva de la voz de los estudiantes en un contexto escolar. Es un estudio juicio desde el análisis crítico del discurso de Bajtín a los relatos de los estudiantes en condiciones de desplazamiento. Cada relato es una historia desgarradora que entrevé los aspectos más íntimos y simbólicos de quienes los cuentan. Pero lo más interesantes es que propone la construcción de relatos de los estudiantes (no sólo en esta condición) de cualquier institución educativa para lograr que la palabra cobre sentido, sea un medio de transformación de realidades y una catarsis estética. Esto lo logra en su último capítulo en el que hace una propuesta didáctica para la elaboración de relatos en la educación básica basada en una pedagogía por proyectos.

Esta propuesta es vital para lograr que la palabra se convierta en un medio que reconozca las diferentes formas de sentir, pensar e interpretar el mundo(cultura), potenciando la autoestima y el reconocimiento propio y la interiorización de la palabra (sea escrita u oral) como práctica que vincula socialmente. Y me pregunto, ¿acaso no es este el principio formador de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura?

Por último tenemos la investigación “Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza” (2011) de Carolina Cuesta. En esta, su tesis doctoral, hace un seguimiento a las prácticas de enseñanza de la lengua en Argentina. Después de hacer el muestreo y el análisis correspondiente estas prácticas llega a una conclusión bien interesante: Las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura no corresponden a las necesidades sociales y discursivas de la escuela. Los aspectos formales y de contenido preestablecido son de relevancia absoluta y el discurso de los estudiantes son en pro de esta formalidad sin dejar paso a un nivel crítico y sin vincularla a su realidad.



Estos trabajos investigativos que acá presento sostienen mi propósito de lograr una propuesta didáctica que deje de lado la perspectiva instrumentalista y hagan de las prácticas de la enseñanza y la literatura algo más humano que contribuyan al desarrollo personal y social de las comunidades en la que está inmersa la escuela.

## RECONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

En este capítulo se hace una recontextualización del problema, objeto de la práctica pedagógica. Identificado mediante un proceso de indagación y de recolección de información que a su vez facilitó el conocimiento de la realidad propia de la clase de lengua castellana. Aquí, la recontextualización se aborda como un proceso de resignificación que potencia el análisis y la interpretación de los fenómenos y, según Morse, J, (1995) de la “*teoría emergente*” para aplicarla en otros escenarios y con otros actores sociales, en sus relaciones normativas, socioculturales, didácticas y pedagógicas, entre otras.

Inicio este capítulo con los referentes legales de la enseñanza de la lengua y la literatura; continuo con la identificación, caracterización y formulación del problema que convoca mis prácticas pedagógicas para luego terminar en la metodología investigativa y hallazgos que desembocan en la consolidación de una propuesta didáctica que desarrollaré en el próximo capítulo.

## MARCOS NORMATIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (M.E.N), entre sus propósitos define y ofrece las pautas que estructuran las propuestas curriculares en las diferentes áreas obligatorias de las instituciones educativas del país, en

todos los niveles educativos. Tiene presente los pilares de la constitución política, los desarrollos de las normas educativas contempladas en la Ley General de Educación o Ley 115 (Colombia, 1994) y para el área de humanidades lengua castellana, los lineamientos curriculares (1998) ; los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana (2006) y el Decreto 1290 (2009) sobre Evaluación Institucional.

A partir de estas fuentes oficiales se configuran los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I), tomando en cuenta los parámetros legales. En primer lugar los artículos 27, 28 y 68 de la Constitución Política (1991) en los que se presentan los principios por los cuales se debe regir la educación y en los que se reconoce el derecho fundamental de las personas, como una función social y como servicio público en los que se garantice el conocimiento, la ciencia y la técnica. Por lo tanto la educación debe formar al colombiano en el respeto por los derechos humanos, la paz y la democracia.

También es obligación del estado, la sociedad y la familia, responder por la educación obligatoria entre los cinco y los quince años de edad. En este sentido el estado garantiza “las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”, por consiguiente la enseñanza debe estar a cargo de personas reconocidas por su idoneidad ética y profesional.

Bajo estos parámetros se fundamentan la educación en Colombia, concebida como un proceso integral y permanente en cuanto a lo moral, lo intelectual, lo social y lo cultural con relación a las personas, a sus derechos y deberes. Por ello en la Ley General de Educación, se desarrollan estos principios rectores con respecto a lo administrativo, lo curricular y sociocultural, plasmados en el artículo 5, literal 5: “fines de la educación” en concordancia con el artículo 67 de la Constitución Política que tiende al estudio y la comprensión crítica de la

cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país como fundamento de una identidad.

De igual manera, en el literal 9, la educación debe proponer, para los estudiantes, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico (...) y a su vez contribuya al cambio cultural y a elevar la calidad de vida de la población, además de la participación en la búsqueda de alternativas de solución de los problemas y hacer aportes al progreso social y económico del país. Desde mi punto de vista, para lograr cambios en la cultura, desde el ámbito de la clase de Lengua Castellana la escuela debe comprometerse con la formación de subjetividades que entiendan su estado en el mundo y cómo se relacionan con él para lograr un fortalecimiento social y un acceso proactivo a los mecanismos sociales y culturales. El garantizar el acceso a la información, como lo consagra nuestra constitución no es suficiente para lograr un reconocimiento como sujeto en una sociedad y la viabilidad de una comunidad basada en un estado de derecho. Es necesario que se forme individuos críticos de sí mismo y de la sociedad que habitan y transforman. Aquí es donde el maestro tiene la tarea. El acceso a la información, en un estado globalizado como el nuestro y, aunque regida por el mercantilismo y la producción capitalista, puede estar garantizada hasta cierto punto, pero es el uso de información, la crítica de esta información, el establecer lazos culturales y la reconstrucción social, las tareas del maestro y de la escuela.

Desde esta orientación en la ley se proponen unos objetivos que dirigen la educación básica en el área de las humanidades (art 23) y se ajustan a la enseñanza del saber específico (lengua y literatura) con relación al desarrollo de las habilidades para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente (...) Art 20 (literal b).

A este objetivo también corresponde, en los objetivos específicos, de la educación básica en el ciclo de la primaria, el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética. Art 21 (literal d) Como vemos la lectura y la escritura son tomados en la ley como habilidades y competencias y no como práctica social. Desde la propia ley se incorpora que la Lectura y la Escritura son habilidades y competencias que la escuela debe desarrollar en el ámbito académico casi que de manera exclusiva, y apenas se esboza como parte vinculante de la sociedad. Los miembros de la escuela han tomado la lectura y la escritura desde este punto de vista como lo vemos en comentarios de los estudiantes donde hice mi práctica. Ellos reconocen la Lectura y la Escritura como elementos que sólo pertenecen a la escuela. Y la Maestra cooperadora la reconoce como responsabilidad para avanzar en el ciclo escolar y no en la vida cotidiana del estudiante. No la tienen en cuenta como una práctica social que vinculante a la vida de los estudiantes. La ley encierra la lectura y la escritura en la escuela enmarcándolas como habilidades y competencias que ella debe desarrollar. Lamentablemente, esto lo vi reflejado en mi práctica (ver anexo Numero 1 “Entrevista a estudiantes”). Los estudiantes manifiestan que la lectura y la escritura solo sirven en la escuela. Alejándolas totalmente de la vida cotidiana y de su mundo propio.

Para la educación secundaria, se propone “el desarrollo de la capacidad para comprender textos y exponer correctamente mensajes complejos, orales y escritos en la lengua castellana, así como para entender mediante el estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua”. Art 22 (literal a). En este artículo vemos con más claridad que la lectura y escritura se desvincula de la vida cotidiana y de los usos de los estudiantes. Primero sólo se ven como habilidades que se desarrollan en forma lineal ¿acaso la lectura y la escritura, siendo prácticas sociales, son lineales alejadas de contexto vital del estudiante?

Después leemos que la lectura y la escritura son habilidades o competencias para “entender” y “comprender” textos y sus mensajes explícitos, dejando de lado la importancia sociocultural de las prácticas lectoras. El estudio y la enseñanza de la lengua es concebida desde los contenidos gramaticales y del “buen decir”; un grupo de normas formales y preestablecidas que deben ser vaciadas a los estudiantes. En conclusión: en la ley se concibe la lectura y escritura como una instrucción, producto del modelo de la tecnocracia, los contenidos de normas gramaticales y la reglas de etiqueta.

También leemos un aporte de valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión y creación literaria. (Literal b). Pero esto es insuficiente y poco claro como referente a lo que se pretende y necesita la escuela en relación con la lectura y la escritura literaria. No se le da la importancia que exige, y se toma en la escuela como un referente de exigencias de catálogos de libros y nombres de autores que el estudiante debe memorizar. Más que la “expresión y la creación literaria” como medio didáctico y práctica social que acerque y apropie la cultura a los estudiantes, la literatura se ha convertido en un requisito memorístico. Lamentablemente la literatura y la enseñanza de la literatura en la escuela no ha sido un proceso liberador y de conocimiento propio y social, como creo que debería ser y como lo enfoco en mi práctica pedagógica.

El desarrollo de la ley fija en su art 78 los elementos que se deben tener en cuenta en el currículo y plan de estudios de las diferentes áreas (cap. 2), y específicamente se plasma la responsabilidad del MEN en la construcción de los lineamientos generales de los procesos curriculares, los indicadores de logros para cada grado en los diferentes niveles educativos. (Lineamientos curriculares de lengua castellana).

Por consiguiente, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se constituyen en el soporte legal de las Instituciones Educativas, para el desarrollo de los planes, proyectos y propuestas didácticas propias del saber específico (humanidades lengua castellana) sobre el eje de las competencias comunicativas, interpretativa argumentativa y propositiva. Estos fundamentos deben tenerse en cuenta en la elaboración del plan de estudios de las áreas obligatorias (Lengua castellana) art 79- y a la vez, facilitar los aspectos que deben integrar dicho plan: objetivos por niveles, grados, áreas, la metodología del área, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación de los aprendizajes.

Todo lo anterior da lugar a la estructura de los lineamientos en lengua castellana (MEN 1998) que hace énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa sobre el eje de la productividad y los conceptos teóricos que se abordan y sirven de apoyo a la planeación curricular del área, tomando como referente los cinco ejes que se proponen aquí; entre estos El eje referido *A LOS PROCESOS CULTURALES Y ESTÉTICOS ASOCIADOS AL LENGUAJE: EL PAPEL DE LA LITERATURA* se constituye en el soporte de mi práctica pedagógica. Este lineamiento se desarrollan sobre tres dimensiones teóricas: La literatura como representación de la cultura y suscitación de lo estético; La literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de las ciencias y de otras artes; y La literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras.

Lamentablemente, la lectura y la escritura literaria, al abordarse desde estas dimensiones no alcanzan a valorarse como medio de educación y formación sociocultural. Estas dimensiones nos plantea la necesidad de encontrar en la literatura cánones estéticos que el estudiante debe aprender a identificar (estilos

literarios); la preocupación historiográfica por el conocer índices literarios con el nombre de obras representativas, autores y escuelas literarias. Además se ocupa del desmembramiento de obras en los análisis literarios formales como casi único fórmula de estudio literario.

Los lineamientos reconocen la importancia de la lectura y la escritura literaria, pero no en el marco de las experiencias de los estudiantes y su realidad; el contexto de la escuela es ajeno a y las necesidades de los estudiantes de la escuela. Es por ello que se pretende configurar una propuesta didáctica que tome la lectura y la escritura literaria como práctica social en la dimensión de la realidad de los estudiantes (y los demás miembros de la escuela) se debe plantear una acción vinculante y un enfoque desde la estética de recepción, con una literatura viva y consiente de las realidades de sus lectores y escritores.

De igual manera, los Estándares de Competencias Básicas (2006) son unos lineamientos generales que sirven de derrotero hacia la consecución de las competencias en un nivel homogéneo, hacen un aporte a la práctica de la enseñanza de la Lengua Castellana con una especificidad pedagógica y un propósito particular, esto es, una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura, y la pedagogía de otros sistemas simbólicos que le dan importancia a los discursos verbales y no verbales. Además de que propenden formar una tradición lectora buscan trabajar los procesos para comprender, interpretar, y transformar la propia realidad de los sujetos (estudiantes) con el acercamiento a la obra literaria. La pedagogía de otros sistemas simbólicos que le da importancia a los discursos verbales y no verbales, busca trabajar en los procesos de comprensión y transformación de la propia realidad de los sujetos con el acercamiento a la obra literaria. Tanto los Estándares como los lineamientos, reconocen la importancia de la literatura en la formación de sujetos, sociedades y



cultura, pero se quedan cortos y, me parece, se enfocan más en aspectos formales y de retención de contenidos que en el uso de ella como medio formativo y transformación social y cultural.

Cabe reconocer que los estándares se preocupan por otros sistemas simbólicos como los no verbales. Se les da importancia y se les reconoce como parte importante y vital dentro de la formación y la educación de los estudiantes y la labor de la escuela. Pero tampoco es suficiente a las necesidades únicas de cada escuela y cada estudiante, se queda corto en vincularlo a la cotidianidad de los estudiantes y los lazos que debe sujetar la escuela con sus miembros.

Es obvio que al pretender estandarizar los que se enseña y cómo se enseña, se pierde aspectos importantes como las realidades de los estudiantes y la escuela que habita. Reconoce muy poco de lo que los saberes previos y experiencias de vida de los estudiantes al ponerlos en la misma balanza con el mismo peso. ¿Será atrevido de mi parte al decir que la estandarización hace menos sujetos? Y a todo esto se le añade otro problema: al tener los lineamientos y la estandarización, los maestros se acomodan a ellos, se relajan en su propio desarrollo intelectual y formativo. Siguen los lineamientos y los estándares ofrecidos (y casi obligados por la administración de las escuelas) y no se atreven a innovar y sobrepasarlos. Más adelante comentaré un poco más esta visión tomando como ejemplo mi Maestra cooperadora.

No obstante, los estándares se imponen como trabajo obligado en las prácticas pedagógicas que predeterminan su concepción y modo de evaluar, según como se plantea en decreto 1290 en el Art 5 que establece una evaluación con base en los desempeños con una valoración de alto, medio y bajo.

Esta mirada desde la normatividad debe arrojar un análisis de la enseñanza de la lengua y la literatura en el grado, grupo y nivel educativo en el cual realizo mi práctica pedagógica, me permite un acercamiento a lo que pretendo. Tanto los lineamientos curriculares de lengua castellana, como los estándares curriculares. Tienen un asiento en la tecnocracia educativa. Sus aportes al desarrollo de habilidades y competencias crean una burbuja en la que se mira la educación con resultados medibles en variables de producción. Los planteamientos que proponen no sobrepasan la medición, la posibilidad de seguimiento estadístico y en conformidad ante los planteamientos oficiales y a la predeterminación del ciudadano conforme con la producción de mano de obra para el desempeño en el mundo laboral.

Tal vez una de las cosas más criticables de estas normativas es que alejan el contexto escolar de la realidad de los estudiantes, sin dejar posibilidad de entroncar la escuela con la comunidad; como es notable, la escuela está lejos de las necesidades de los miembros de la comunidad escolar. Esta descontextualización crea en la escuela, y en la enseñanza de la lengua y la literatura, una ruptura pedagógica y didáctica imposible de sanar sin el apropiamiento de las realidades sociales y culturales de sus estudiantes. No es posible una enseñanza de la lectura y la escritura literaria si no se tienen en cuenta estas necesidades, los saberes previos y el contexto sociocultural.

La lectura y la escritura literaria son vistas desde el contenido preestablecido y memorizable. Se enfocan más en lo historiográfico, los análisis formales y el reconocimiento de estilos literarios y lo que está en los cánones *estéticos de la literatura*.

Además, y por otro lado, los lineamientos curriculares de la lengua castellana, ofrecen los enfoques relacionados con la pedagogía de la lengua y las

formas de evaluar, que le aportan a los maestros las herramientas para planear el área y las formas de desarrollo; a nivel Institucional, por ciclos, niveles, y grados. Estos aportes que sustentan mi práctica son los siguientes.

Según los lineamientos curriculares de 1988 la planeación presenta una estrecha relación con la anticipación de las situaciones de aprendizaje que el maestro propone guiar durante el trabajo de clase, teniendo en cuenta los logros básicos de los estudiantes (orientados siempre hacía las competencias, habilidades y los procesos, también los esboza una articulación a los intereses de los estudiantes con miras hacía el cambio permanente); esta demanda por parte del docente organizar los logros, los contenidos y actividades en función de los tiempos pertinentes con las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Por lo tanto se apoya en propuestas didácticas y pedagógicas como alternativas para la enseñanza del área, por ejemplo el trabajo por proyectos (lineamientos curriculares, pág. 38), a partir de problemas propuestos por los estudiantes de manera conjunta (maestro- estudiantes) estructuran el proyecto a partir de las preguntas problematizadoras, el para qué y el por qué; la justificación del proyecto, definir las metas, organización de actividades para su desenvolvimiento, producción y evaluación.

Otra de las modalidades que se propone, es la integración por problemas que ofrecen mayor flexibilidad frente a los contenidos disciplinares para tener en cuenta los intereses de los estudiantes a partir de preguntas y teniendo como resultado unas unidades de trabajo organizadas alrededor de temas centrales que expliquen el problema de *cómo podría la enseñanza de la literatura convertirse en medio estético para acceder a la conciencia y la transformación de sí mismo y el mundo de los estudiantes de la Institución Educativa tulio Ospina sede Francisco*

*José de Caldas del grado décimo para lograr un entendimiento de su realidad y la creación de mundos posibles.*

Para lograr esto se planteó desde un enfoque de la didáctica y la pedagogía crítico social en un paradigma cualitativo con un método etnográfico y hermenéutico. Esta etapa se desarrolla durante el primer semestre del año lectivo académico en la Institución; primero se inicia con una observación no participante, realizando entrevistas informales y formales a estudiantes, personal administrativo, maestro cooperador y otros miembros de la comunidad educativa, lectura de contextos oficiales (PEI, secuencias didácticas, manual de convivencia) y no oficiales (Facebook de los estudiantes, comentarios en horas de descanso). En esta etapa se logra identificar el contexto pedagógico y el problema que se explora en las etapas posteriores hasta llegar a la propuesta didáctica que se desarrolla en la segunda gran etapa de mi práctica<sup>1</sup>.

La elaboración y puesta en marcha de esta propuesta didáctica, se realiza con base en los hallazgos encontrados y respondiendo a la pregunta de investigación en el marco del currículo oculto y de los contenidos asignados por la I.E. para el área de Lengua Castellana y Literatura.

Esta propuesta de planificación en la práctica pedagógica, surge sobre el eje de la enseñanza de la lengua y la literatura, la cual responde a una necesidad de la organización pedagógica de la clase, distinta a como la propone el docente titular ya que su forma de trabajo se supedita a una enseñanza de contenidos basados en la malla curricular como exigencia de entidades gubernamentales (alcaldías, secretarías de educación, y MEN). El Maestro titular del área enfoca sus métodos a la escritura mecánica de contenidos preestablecidos en los

---

<sup>1</sup> Practica pedagógica investigativa II

cuadernos de los estudiantes mediante “dictados” con conceptos que los estudiantes escriben sin interiorizarlos y sin tiempo o necesidad de hacer preguntas o rumiarlos con conciencia crítica.

Cada uno de los temas que el docente titular dicta en clase son seleccionados de libros de texto, correspondiente al área y grado de los estudiantes. La docente titular usa muy a menudo “Talleres” de clase que consisten en formularios de pregunta/respuesta descontextualizados y que indican los temas sugeridos en los estándares curriculares de lengua y literatura. La docente titular convoca la lectura del “Diario de Ana Frank”. El seguimiento y la evaluación de esta lectura se hacen con la entrega de un resumen de una parte de la obra. La copia textual de conceptos e información y luego recitarlo en clase, es común y corriente. Ella no utiliza la escritura creativa, ni la lectura contextualizada y mucho menos análisis crítico de lo que se lee y escribe. Se enfoca más en aspectos formales gramaticales, la repetición de conceptos descontextualizados y aislados de un aprendizaje significativo. Eso sin contar que los temas están totalmente aislados uno del otro.

La Maestra Titular no estructura unidades didácticas y no cuenta con el porqué, el cómo, el para qué y el cuándo de sus actividades. Es común que la Maestra “ponga a hacer” (palabras de la propia Maestra Titular) sopa de letras, crucigramas para “matar el tiempo y tenerlos entretenidos”. No logro comprender como se puede evaluar estas actividades aisladas. Se evalúa si se hace o no se hace la actividad, sin ningún aspecto reflexivo, crítico o formador.

Estas observaciones de cómo la maestra titular despliega su clase, me hace reflexionar sobre mi práctica. A través de ella veo a los estudiantes; es decir entiendo su realidad; hago una contextualización; pongo mis sueños saberes y experiencias al servicio de la educación y formación de estos jóvenes y de mi

formación (la educación es un medio de alimentación de doble vía: maestro/estudiante, sociedad/escuela). En tal sentido organizo una secuencia didáctica que se articule con la pregunta de investigación y las necesidades de los estudiantes en Lengua Castellana y Literatura. Esta secuencia tiene un propósito, un porqué, un cómo y unas actividades interrelacionadas, un marco de referencia en el área del saber, específicamente en la literatura; además de contar con una posición política y social que sustente el trabajo realizado en la práctica.

Pero tal vez lo que más diferencia las prácticas pedagógicas de la maestra titular y las mías es el convencimiento que se hace algo con sentido y que los estudiantes pueden hacerlo y no poner como pretexto “Es que no quieren. Así que pa’ que se mata uno” (entrevista docente titular, 3 de junio de 2013) es de vital importancia la contextualización de los estudiantes de la escuela para garantizar una educación efectiva.

## IDENTIFICACIÓN, CARACTERIZACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Daniel Cassany (2006) hace un recorrido y una descripción de las formas de enseñanza de la lengua. Nos muestra cómo se ha hecho desde tres puntos de vista: la lingüística, que enfatiza en la decodificación, en prescriptivo, en lo oral y la literalidad. La segunda forma de enseñar es desde un enfoque psicolingüístico: aquí nos adentramos en lo inferencial, en los procesos cognitivos en la implicatura del texto. La tercera forma de enseñar nos adentra en lo sociocultural: una lectura crítica, social, cultural desde el Análisis Discurso y el Análisis del Crítico del Discurso

En nuestras prácticas de enseñanza como maestros en formación de lengua castellana, nos enfrentamos a la enseñanza de la lengua, visto en los lineamientos curriculares y estándares curriculares desde un punto de vista lingüístico y psicolingüístico (en el mejor de los casos y muy pocos casos), dejando de lado lo sociocultural de la lengua y la literatura.

Este desfase hace que seamos lectores “en la línea”, como diría Daniel Cassany lectores literales que descifran un código. Tenemos, además que somos lectores inferenciales, que leemos solo lo se dice en forma textual. Pero no somos lectores críticos, capaces de ver en la lectura un acontecimiento social y cultural.

La lectura en nuestras escuelas es vista como una “habilidad” y una “competencia”. Esto genera un instrumentalismo del proceso de enseñanza de la lengua y la literatura. La lengua y la literatura no son prácticas sociales inmersas en una cultura que posibilitan la formación; son competencias para una vida productiva, para las demandas del mercado.

El currículo oficial se ha encargado de hacer que toda la comunidad educativa vea la lectura y la literatura como una habilidad que se adquiere para decodificar, codificar según los cánones y las normas que demanda “el buen decir” y el mercado de mano de obra. En una encuesta realizada a los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Tulio Ospina sede Francisco José de Caldas, así se evidencia. El ciento por ciento cree que la enseñanza de la lengua y la literatura sólo se da en la escuela; el cien por ciento de ellos cree que sólo es necesaria para la vida laboral y el acceso a la universidad. Los estudiantes encuestados no le ven más utilidad al aprendizaje de la lengua y la literatura que en lo práctico escolar y en la tareas concretas del mundo de la escuela. La lectura y la escritura (incluyendo la literaria) solo sirven en la escuela, dicen ellos.

Desde el Currículo Oculto se puede lograr que la lengua y la literatura sean concebidas como prácticas sociales y que, como maestros, las visualicemos en la enseñanza de la lengua y la literatura como procesos y como práctica social que vinculen al sujeto dentro de una cultura con la una sociedad en la que habita y palpita.

Por consiguiente trataré de profundizar en *cómo podría la enseñanza de la literatura convertirse en medio estético para acceder a la conciencia y la transformación de sí mismo y el mundo de los estudiantes de la Institución Educativa Tulio Ospina sede Francisco José de Caldas del grado décimo para lograr un entendimiento de su realidad y la creación de mundos posibles.*

El objeto de estudio de esta monografía es la enseñanza de la lectura y la escritura literaria y la relación de ésta en la vida cotidiana de los estudiantes. El acercamiento de la Escritura y la Lectura literaria son vitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante, tanto desde los saberes mismos como de la apropiación y desarrollo social y cultural.

Considero esto de vital importancia, por cuanto se le va a aplicar a un grupo de estudiantes que tiene poca motivación por la lectura y la escritura de la literatura. Es de suma relevancia promover las prácticas de lectura y escritura en estudiantes, logrando con ello un acercamiento más íntimo y asertivo con la literatura, creando un vínculo vital social y cultural.

Por tal motivo, se aborda entonces la literatura desde una concepción estética y creativa que permite a los estudiantes sumergirse en un sin número de posibilidades que los arroja la literatura en su vida personal y sus relaciones con el otro, lo cual procura en ellos un interés particular y una motivación personal y colectiva de querer leer y escribir. Para indagar las prácticas de lectura y escritura



a partir de la formación en literatura que llevan a cabo estudiantes, se aplicará todo una metodología enfatizada en la etnografía, ya que esta permite acceder al investigador a la comunidad directamente por medio de la aplicación de técnicas como la entrevista que permiten recoger información certera y clara.

Con los resultados obtenidos de la investigación, se espera aportar a la enseñanza de la literatura en la medida en que posibilite o abra caminos para la motivación y movilización de la lectura y la escritura desde la literatura en cualquier comunidad educativa. Además que sirva como reflexión pedagógica de los maestros en formación que se acerquen a este trabajo de grado.

Pretendo develar una forma de ver la literatura distinta de la tradicional, donde se privilegian los contenidos abstractos y el enfoque gramatical formal, por una forma de enseñar la literatura que vincule el contexto y la realidad de los estudiantes y la escuela mediante una Unidad Didáctica que dé cuenta de ello.

Como dije antes, no diré nada nuevo. Recordemos cómo las investigaciones que se indagaron en el primer capítulo, nos muestran como la enseñanza de la lectura y la escritura literaria se ha quedado enfrascada en los contenidos y a nivel instrumental. De ello dan cuenta los resultados de las pruebas PISA cuyos resultados no son los mejores.

Las prácticas de la enseñanza de la lengua y la literatura que corresponden a contenidos gramaticales, historiográficos y semántico comunicativos, como son las prácticas tangibles de mi maestra cooperadora, da pie para que el columnista Alfredo Montenegro, en su artículo de opinión (2005) de El Espectador llegue a afirmar que Colombia presenta resultados demasiados bajos en las pruebas PISA; pruebas que se encargan de evaluar los aprendizajes en ciencias, matemáticas y comprensión e interpretación de lectura. Además, las instituciones educativas

ocupan el tiempo del área para responder el instrumento que se propone en las competencias para garantizar los resultados en las pruebas Saber e ICFES, dejando que el área se convierta en una simple instrucción y campo de entrenamiento para presentar pruebas de Estado.

Pero para quienes queremos un nuevo nivel que atienda los intereses de los usos de nuestros estudiantes como hablantes de lengua castellana y hacer de la lectura y la escritura literaria una práctica social, debemos tomar otros rumbos diferentes a la instrucción para presentar dichas pruebas y hacer de las prácticas pedagógicas algo diferente al vaciar contenidos.

En fin y para concluir nos queda decir que en las observaciones de la clase de Lengua Castellana hay una constante que lleva a identificar las problemáticas que emergen en las prácticas de enseñanza de los docentes y permiten hacer una reflexión crítica llevándonos en palabra de Litwin, E. a “Pensar la enseñanza desde la generación de un pensamiento superior, diferenciado de un pensamiento inferior” (pág. 82) que se acentúa cuando el maestro utiliza reglas gramaticales y lleva a cabo actividades rutinarias de tipo repetitivo, ocasionando la pérdida de sentido por el aprendizaje de la lengua y la literatura, de ahí que la enseñanza que se ocupa del desarrollo de un pensamiento superior, su importancia radique en resolver problemas y descubrir nuevos significados, crear mundos posibles y es hacia donde va dirigida nuestra propuesta.

El maestro debe establecer una relación de cercanía con los estudiantes preocupándose por un aprendizaje significativo a partir del reconocimiento de las necesidades e intereses en el aprendizaje del área.

## METODOLOGÍA

La investigación etnográfica educativa es uno de los métodos más destacado y relevantes en la investigación cualitativa que reside en la observación (participante y no participante) de situación, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables de un grupo social. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y un observador. Una de las particularidades es que procura captar el sentido que las personas dan a sus ideas y el mundo que habitan. Este tipo de investigación viene del campo de la sociología y la antropología.

La práctica pedagógica investigativa, eje de esta monografía. Se basa en el paradigma cualitativo y en el método etnográfico hermenéutico. Creo que es el mejor método para entender lo que sucede en la escuela y el aula tomando como puntos las observaciones de las sesiones de clase de Lengua y Literatura y la visión que las personas tienen de éstas.

Se basó la investigación en la observación no participante en el primer momento, en el que se recolectó entrevistas y comentarios informales, se observaron espacios físicos, ubicación de la institución, se indagó sobre problemáticas de la zona en la está ubicada, las problemáticas sociales y familiares de los estudiantes, se hizo consulta de organización institucional, PEI y demás proyectos de la institución. Para luego realizar observación no participante en las sesiones de clase de Lengua Castellana.

Se realizó, además, una entrevista a la docente titular del Lengua y Literatura que arrojó datos interesantes sobre su vida, sus sueños y la percepción de sus estudiantes y de área de conocimiento propia.

Después se pasa a la observación participante y se hace una intervención pedagógica en el aula de clase tomando el rol de docente del área de Lengua y Literatura a partir de una secuencia didáctica de algunas sesiones de clase, propuesta según la contextualización y la observación.

Dentro de este marco se realizó una encuesta a los estudiantes donde se preguntó por su entorno familiar, su visión de la Lengua y la Literatura y sus hábitos lectores. Esta encuesta reveló datos importantes para la investigación. (Ver anexo 2)

Como se puede evidenciar la etnografía en la educación es una práctica investigativa que parte de la experiencia del maestro para después reflexionar sobre ella. Este como investigador observa y describe situaciones que requieren de un contexto acorde con lo que se busca, para formarse una idea de la realidad y de sus habitantes, y en la misma medida lo que hacen ellos con el investigador y su exploración.

Por tal motivo, la etnografía centra su estudio en el análisis de la cotidianidad con la intención de capturar la información- pensamientos y acciones- de un grupo social para reflexionar sobre su conducta y el escenario donde se manifiestan y comprender sus prácticas y la idea que ellos mismos tienen de sí. Para llevar a cabo todo esto Eumelia Galeano (2000) asegura que el investigador debe de estar en una relación directa con el objeto de estudio, y para ello puede apoyarse de la observación participante y la entrevista, pues “el método etnográfico se estructura sobre la base de observaciones permanentes y

sistemáticas de aquellas actividades sociales objeto de interés y su propuesta metodológica gira de manera central alrededor del trabajo de campo” (P. 42).

El trabajo de campo permite el acceso al contexto en estudio, la identificación de la situación problémica, la selección e identificación de fuentes e informantes y el registro, clasificación, interpretación y validación de la información. Por esta razón es el trabajo de campo el camino más indicado para la etnografía, en tanto permite articular la indagación a la descripción de las dimensiones sociales y culturales de una población en particular, y en otras palabras, permite comprender las acciones humanas y la realidad circundante.

Galindo, J (1998) hace un aporte muy adecuado sobre la etnografía para este trabajo:

*La etnografía parte del asombro y el extrañamiento, de la curiosidad y la capacidad de maravillarse con el extenso y diverso de los mundos posibles y de esta forma adquiere su lugar en tanto posibilidad de registro de tal vivencia-experiencia, y tiene efecto en tanto discurso que vincula lo diverso y distinto en textualidades concretas. El etnógrafo es, entonces, un escritor, un creador de imágenes que muestran los caminos de lo que está más allá de lo evidente. Pero también es un ser analítico y observador; especializado en mirar detenidamente y por largo tiempo, casi un esteta, casi un místico. (1998, P. 352)*

De esta manera vemos como la metodología etnográfica permite vincularse directamente con la realidad y analizarla e interpretarla, por lo cual es la más adecuada para este trabajo, pues brinda la posibilidad de relacionarse con una comunidad en particular, en este caso con los estudiantes del grado décimo de la

Institución Educativa Tulio Ospina sede Francisco José de Caldas, Medellín, Colombia y observar sus prácticas de lectura y escritura a partir de su formación y necesidades en literatura. Para ello se seleccionaron las siguientes técnicas: observación participante, discusión y entrevista. De igual forma se reitera que la metodología etnográfica escolar es la más apropiada para esta indagación ya que permite relacionarse directamente con la comunidad estudiado y al mismo tiempo crear reflexiones y teoría en ella.

### **La observación participante**

Es una estrategia investigativa que permite recoger información; es de gran utilidad ya que proporciona la información tal como ocurre. El observador siempre es participante de la cotidianidad analizada, por eso hace parte natural de los acontecimientos. Para Galeano, E la observación participante se refiere a:

*Todo aquello que puede ser observado por el investigador, vinculándose a la población por periodos más o menos largos (mientras los eventos que estudien transcurran), acudiendo a técnicas como la observación (estructurado y no estructurada), la entrevista; la historia de vida, la revisión de archivos institucionales y de baúl, para recolectar información, analizar e interpretar hechos o eventos sociales, mediante la confrontación entre lógicas de los actores y del investigador. (P. 28)*

Es importante también aclarar que para aplicar esta estrategia es necesario que el investigador tome distancia del contexto a la hora de interpretar para no caer en subjetivaciones, pues la observación participante debe ser independiente de la capacidad y deseo del investigador de informar.

### **El grupo de discusión**

Es una estrategia investigativa que se basa en conversaciones o entrevistas grupales a partir de lo que se esté buscando o analizando. Al grupo se le propone una discusión con la intención de identificar las representaciones sociales, ideológicas, culturales, políticas de una comunidad en particular a través del lenguaje. “Es un proceso de producción de discursos y de análisis de la manera de este proceso” (P. 23), y para esto el investigador debe de intervenir como orientador de la discusión, no como informante.

Esta comunicación se convierte entonces en un pensamiento colectivo a través de la discusión social, formando disertaciones propias que dejan ver pensamientos y formas de actuar de diferentes grupos.

### **La entrevista**

La entrevista es una conversación verbal entre dos o más personas, establecida por un interrogador y un interrogado cuyo fin es recoger datos o información sobre un objetivo previamente establecido. La entrevista es una comunicación cotidiana donde el entrevistado construye a partir de sus relatos y experiencias personales una reflexión, opinión o idea sobre un tema en particular.

Galindo, J aclara que la entrevista en la investigación cualitativa no es una entrevista directa o estandarizada, si no abierta:

La entrevista cualitativa sigue pues el modelo conversacional, superando la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida en que trata de simular un diálogo entre iguales. Esto es, el sujeto entrevistado no es sólo un yo comunicante. Más allá de la función que le asigna el contexto de la entrevista de investigación, el entrevistador busca desarrollar en él su potencial de

expresión y racionalización de la experiencia a través del otro generalizado de grupos o del grupo social al que pertenece. (P. 300)

Habiendo definido las técnicas, se aclara entonces que éstas hacen parte de esta indagación en tanto las tres están direccionadas hacia el mismo horizonte: proporcionar información de determinadas personas en contextos y momentos familiares, donde el investigador puede hacer parte activa, no sólo como el indagador, si no como miembro activo de la comunidad analizada para elaborar una descripción de los estudiantes, el docente titular de Lengua Castellana y Literatura y directivos docentes. Para lograr hacer esta descripción se tomó la *Interacción Comunicativa (I.C.) de la Didáctica Crítica* como base investigativa que me permitió acceder al objeto de estudio y a la realidad de la escuela. Dentro de este campo se tomaron en cuenta la I.C Privada y la I.C. Pública. (Herrero M, 2012).

*“El concepto de comunicación es polisémico puesto que engloba diferentes significados. Por un lado se trata de un fenómeno que se refiere a la interacción por la cual los seres vivos se adaptan al entorno. Por otro lado se ha entendido como el propio sistema de transmisión de mensajes o información entre personas. E igualmente, comprende todo lo referente a los medios de comunicación de masas.”* (Herrero M, 2012)

I.C Privada: Es aquella interacción correspondiente al ámbito de lo individual. El proceso se desarrolla en una situación más personal. El emisor y receptor tiene una relación más íntima. Se conocen entre sí. Pueden ser formales o informales. (Estudiante/estudiante, Estudiante/maestro, estudiante/padre, maestro/padre, etc.).



I.C. Pública: Es aquella interacción que es de interés público (para todos o una gran audiencia). Se maneja con el criterio de apertura, de accesibilidad para los otros. El emisor dirige su mensaje a un colectivo, con los cuales no necesariamente tiene cercanía, incluso puede no conocerlos. El contexto de interacción corresponde a temas de interés público. El mensaje se adecua un código que considera las características de la audiencia y la situación en que se manifiesta.

---

## LECTURA Y RESIGNIFICACIÓN DEL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TULIO OSPINA SEDE FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS (SAN BENITO)

Dentro del tejido de las prácticas pedagógicas de nuestra formación como maestros, nos encontramos haciendo observación en esta Institución Educativa. Como maestros, entendemos las necesidades de ser maestro investigador crítico social, vinculado a los contextos y no ajeno a la realidad de la escuela.

Entendemos Observar (Corbetta, 2003) como un acto de voluntad consiente que selecciona una zona de la realidad para ver algo. Implica un acto total en el cual el sujeto está comprometido perceptivamente, dado que además de la vista utiliza el oído y las categorías culturales internalizadas para ordenar y dar sentido a lo que percibe.

La observación participante (Corbetta, 2003) es un procedimiento en la cual el investigador describe mediante su discurso y el discurso de los actores, los contextos, las interacciones sociales y los intercambios simbólicos. Permite tomar a la Institución escolar como escenario para comprender los procesos de transmisión cultural en el que se estructuran los aprendizajes. Esta información

posibilita conocer al investigador cuáles son los valores las creencias y el sentido que le otorgan los actores a sus acciones.

Corbetta propone observar el contexto físico, el contexto social, las interacciones formales, las interacciones informales y las interpretaciones de los actores sociales. En esta primera lectura del contexto de la I. E. tendremos en cuenta sólo dos primeros aspectos que propone Corbetta: El contexto físico: “la conformación estructural de los espacios en que se desarrolla la acción social estudiada”. Y el contexto social: “el ambiente humano”.

Gómez, M. E. (2011)<sup>2</sup>, citando a Malinowski (1923), define contexto como contexto situacional: “se configura a partir del sistema semántico particular o conjunto de subsistemas que se encuentran relacionados con un contexto social particular”. Y contexto cultural: “todo el sistema semántico del lenguaje que funciona en relación con algún escenario, con los antecedentes de las personas, los fenómenos, los comportamientos y acciones que se denominan ‘situación’”. En esta contextualización trataremos de plantear los contextos situacionales y particulares.

Nuestro propósito es dar una primera mirada, una primera lectura del contexto en el que está inmersa la I.E Tulio Ospina sede Francisco José de Caldas (San Benito) y darle una resignificación que apoyen el trabajo de práctica y de investigación pedagógica; además, que nos permitan ver el currículo oculto que subyace para lograr una interacción más asertiva y significativa en los actores de la I. E.

---

## CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

---

<sup>2</sup> Documento de trabajo sobre concepciones del contexto como unidad de análisis de la I.C.

---

## CONTEXTO FÍSICO

La I. E. se encuentra en planta de tres pisos, en el primero se encuentra las bodegas y demás espacios del personal de apoyo. Los Estudiantes y profesores no tienen acceso a ella. En la segunda y tercera planta encontramos los salones de clase y las oficinas del coordinador y los profesores. Lo que más llama la atención del espacio físico es la ausencia total de espacios abiertos. No cuenta con patio de recreo o zonas verdes. Es un edificio cuadrado con una sola entrada/salida. “que no haya patios es un problema. Los muchachos se sienten como sofocados y encerrados. Eso los afecta y a nosotros también” Me comenta la Maestra titular del área de Lengua castellana. En total son dos patios cerrados, ubicados en el segundo y tercer piso. Los chicos y profesores lo acondicionan para las prácticas de educación física y horas de descanso y juego de los estudiantes. Esto lleva a otro problema: dada la cercanía con los salones, en ocasiones, se dificultan las sesiones de clase por el ruido y las distracciones de los que se hace en los “patios acondicionados”.

La cafetería se encuentra en el segundo piso. Allí los estudiantes reciben el almuerzo. A esa hora, se puede ver las filas de todos estudiantes para comer. Después, en las diez mesas para este fin, se deja un reguero de sobras de comida y utensilios de comedor; esto a pesar de contar con dos canecas donde los estudiantes depositan la vajilla después de comer. Pero no son suficientes para la demanda de la I. E. “No sé cómo hacen para comer acá” comenta el profesor de C. Sociales.

La sala de profesores en un salón más largo que ancho. Allí cada profesor tiene su escritorio. Con un sólo computador que todos los diez y seis profesores comparten.

En la primera planta se encuentra la portería con dos rejas. Una que da a la calle y la segunda que da acceso al segundo piso. En horas de llegada a la institución, después del ingreso, se cierra la segunda puerta y todos los estudiantes que lleguen tarde, deben esperar hasta que suene el timbre de la segunda hora (cincuenta minutos).

Para acceder a la oficina del coordinador se debe cruzar dos oficinas. Desde esa oficina no se tiene acceso directo a las zonas comunes o desde las zonas que transitan los estudiantes y profesores no se tiene acceso a la oficina del coordinador que queda en el segundo piso. El coordinador, supongo, toca el timbre para entrada, salida y cambio de horas académicas. Sólo escucho el timbre, no sé de donde viene y donde está. Suena como por arte de magia y todos saben lo que significa.

La biblioteca se encontraba cerrada hasta agosto de este año. Hoy cuenta con un bibliotecario formado y con experiencia en bibliotecas. Se abre al público escolar permanentemente.

En todas las aulas encontramos rejas de hierro que tapan las ventanas que dan a la calle. “Es para que nos tiremos por las ventanas” contesta un estudiante de grado decimo al preguntarle la razón de éstas. Pero, tal vez el propósito sea “la Seguridad” e impedir el acceso de terceros a la Institución, pero seguro cumplen más que ese fin.

Las aulas están dotadas de tablero y tiza, las sillas de los estudiantes y el escritorio del profesor, sillas – pupitres individuales. En el aula del grado decimo se encuentra una columna en la mitad del salón. Con una presentación aceptable que ya muestra desgaste. El espacio del aula no es el más agradable y adecuado para el intercambio pedagógico con los estudiantes.

---

## CONTEXTO SOCIAL

La institución educativa se encuentra ubicada en el centro de la ciudad, en una zona comercial y de manufactura textil. A todo el frente de la institución se encuentra la Iglesia de origen católica de San Benito, que también le da nombre al sector. En esa misma calle, encontramos La Institución Educativa “Combos”. Esta I. E. tiene como población niños/as con problemáticas de “situación calle”, trabajadores a temprana edad, que padecen en primera persona la guerra urbana (o la padecieron); además esta Institución tiene un PEI especial, donde se enfatiza la resocialización y el apoyo a los niños trabajadores e hijos de personas en “Situación de Calle”. Encontramos las oficinas de Fomento del Empleo del SENA; una sede de la Universidad San Buenaventura (De origen privada) donde se hacen investigaciones de las Ciencias Humanas; La sede principal del SENA; El Instituto de Educación Comfenalco (Con dineros de la Caja de Compensación); la universidad Autónoma y la Central de mercado Minorista.

Cuenta con muy buen acceso al transporte público, con más de 25 rutas de buses, acceso al MetroPlus y al Metro de Medellín.

Las zonas residenciales cercanas son “Inquilinatos” del sector de “Barrio Triste”, “El Centro” y “El Hueco”. Este sector por su actividad comercial e manufacturero, cuenta con zonas de “Tolerancia” donde se ejerce la prostitución y el expendio y consumo de drogas de forma ilegal. Además de las fuerzas armadas del estado (policía) ejercen control sobre ella, los grupos emergentes de “Las convivir”, Las autodefensas y “Las Bacrín”.

De los nueve estudiantes del grado decimo, entre los 15 y los 17 años, ocho viven solos y se sostienen por cuenta propia en ventas y “otros ingresos”. El estudiante que vive con su madre, ingresó a la Institución por “no encontrar cupo

en ninguna otra” afirma este estudiante. De los nueve estudiantes, dos son mujeres. La mayoría ha tenido acceso a armas y drogas psicoactivas ilegales. Dos de estos chicos vienen de departamento de Chocó. Por lo menos cuatro de ellos han vivido en la “calle”.

Como se puede deducir, esta comunidad en específico, es muy vulnerable ante situaciones sociales violentas. Por lo menos tres de ellos reconocen ejercer o haber ejercido la violencia contra otras personas. Todos ellos afirman haber sido víctimas de algún acto de violencia.

En algunos casos, los estudiantes manifiestan ir a clase por el refrigerio y el almuerzo en el restaurante escolar y/o para que su familia obtenga el subsidio que ofrece el gobierno nacional a personas de bajos recursos del programa Familias en Acción.

---

## CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA I.E.

La Institución no cuenta con un Plan Educativo Institucional (PEI). La organización con la que cuenta el área es una presentación genérica de los contenidos que el municipio propuso hace varios años y no se ha hecho ninguna modificación o estudio. La maya curricular es un proyecto en construcción.

La maestra titular de área es licenciada en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia. Antes de ingresar a esta Institución, laboró en otra en la cual tuvo múltiples inconvenientes y amenazas. Ella no se siente cómo en la Institución y la experiencia con su antigua institución marcan su quehacer pedagógico con un desánimo y una desesperanza. “Es mejor que se prepare para

esta trabajo, es muy duro, los estudiantes están en nada. No quieren estudiar ni nada. Es mejor no matarse con eso” (dice la maestra titular en la entrevista).

Sobre sus prácticas docentes, y añadiendo algo de lo dicho anteriormente, encontramos que se basa en el día a día, en superar una jornada más de trabajo. Para eso se hace recortes de sopa de letras y crucigramas que encuentra en la prensa o en revistas dedicadas a eso. La elaboración de talleres prescritos de única respuesta (ver anexo) y sin más evaluación cualitativa o que aporte al desarrollo educacional y formacional de los estudiantes.

La maestra no lleva ningún registro de sus actividades, un plan de área o unidad didáctica. Esto se evidencia cuando la Institución le pide su diario de campo y ella pide información a mí y demás compañeros de nuestro diario. Lamentablemente, al elaborar no un diario de campo sino uno personal (en consecuencia con la unidad didáctica propuesta por mí), le sirvió muy poco.

Las notas evaluativas, como dije antes, que ella lleva se ajustan, si el estudiante presenta o no las actividades de clase. En resumen, las prácticas de clase de la docente titular se basan en actividades aisladas, sin un proceso evaluativo cualitativo, sin planeación y justificación alguna. Los temas corresponden a los nombres propuestos por de Los Lineamientos curriculares del área. No existe una propuesta pedagógica y didáctica y de enseñanza y aprendizaje con pertinencia curricular, ya que, según ella, “no los pone a leer literatura, porque ellos no leen.” Pero cambió al transcurrir de mi práctica pedagógica.

No obstante, en relación con el objeto de estudio encontré que los estudiantes creen que la lectura y la escritura literaria es parte exclusiva de la escuela y no la relacionan con su vida cotidiana y social. Este pensamiento es

bastante preocupante, pero lógico ante las prácticas pedagógicas de la maestra titular, sin contar con que las políticas y parámetros que rigen la educación que conciben la lectura sólo en su nivel práctico e instrumental y, como es lógico, la comunidad escolar lo tome como tal y no como una práctica social, sin ninguna trascendencia.

Podríamos concluir, en resumen, que lo que se encontró en la investigación fue lo siguiente: Primero. Los métodos tradicionales de enseñanza no son los más óptimos para las prácticas pedagógicas, y es necesario replantear estas prácticas con unos nuevos enfoques y paradigmas que den cuenta de aspectos socioculturales, educativos, formativos acortes con una realidad palpable de los estudiantes y la escuela.

Segundo. Se hace necesario una resignificación de las políticas estatales de educación; cambiar sus orientaciones pedagógicas y didácticas enfocadas no a garantizar un sistema de producción de mano de obra e instruir para el trabajo, sino a dirigir la mirada hacia el ser, formarlo con mayor conciencia de sí mismo y el otro, la autonomía y mayor responsabilidad social.

Tercero. Las prácticas del maestro de lengua castellana y literatura están encaminadas a moldear estudiantes con habilidades y competencias gramático-historiográficas y la literatura es instrumentalizada con este fin y no como práctica social que vincule al estudiante a la vida cultural y social de su comunidad, a partir de su propia sensibilidad y el conocimiento propio y social.

Por eso se plantea la necesidad de elaborar una propuesta didáctica que haga de las prácticas didácticas en Lengua Castellana y Literatura, una práctica que vincule la literatura como medio estético para acceder a la conciencia y la transformación de sí mismo y el mundo de los estudiantes de grado décimo de la



Institución Educativa tulio Ospina sede Francisco José de Caldas para que logren un entendimiento de su realidad y la creación de mundos posibles.

## BIBLIOGRAFÍA

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

Colombia, M. d. (1994). Ley General de Educación .

Corbetta, p. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madris: McGraw-Hill.

Cuesta, C. (2011). Lengua y Literatura: Disciplina Escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza.

Durkheim, É. (2009). *EDUCACION Y SOCIOLOGIA*. Madrid: Popular.

Galeano, E. (2000). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Centro de Investigaciones (CISH) Departamento de Trabajo Social y Sociología. .

Gimeno Lorente, P. (2009). *Didáctica Crítica y comunicación*. . Barcelona: Octaedro.

Gómez, M. E. (18 de marzo de 2013). La investigación de la Práctica Pedagógica. Medellín, Antioquia, colombia.

- Grupo de Investigación Somos palabra: formación y Contextos. (2013). *De travesías y otros puertos. La formación de docentes en las regiones del lenguaje*. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia.
- Herrero M, P. (2012). LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 138-143.
- Morse, J. M. (1995). *Asuntos Críticos En Los Metodos De Investigacion Cualitativa*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Nacional, M. d. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Nacional, M. d. (2006). *Estándares básicos de matemática y lenguaje. Educación básica y media*. Bogotá: cooperativa Editorial Magisterio.
- Pinilla Vásquez, R. (2009). *La palabra cuenta. Relatos de niñas y niñas en condición de desplazamiento*. Santa fe de Bogotá: fondo de publicaciones Universidad distrital Francisco José de Caldas.
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Medellín.