



**Hacia la formación de lectores críticos:  
Un estudio de caso de clases de historia y literatura**

**Lina Mireya Murcia Díaz**

**Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de ciencias humanas  
Instituto de Investigación en Educación  
Bogotá, Colombia  
2012**



**Hacia la formación de lectores críticos:  
Un estudio de caso de clases de historia y literatura**

**Lina Mireya Murcia Díaz**

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magister en Educación, línea de investigación en Lenguajes y Literaturas.

Director

Dr. Fabio Jurado Valencia

Línea de investigación en Lenguajes y Literaturas

**Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Investigación en Educación  
Bogotá, Colombia  
2012**

## Dedicatoria

A Rosalba Díaz, mi madre, quien  
creó para su niña un mundo mágico  
de palabras e imágenes.

A mis hijos, Daniel y Laura María,  
herederos de sueños y fantasías,  
por su tiempo, su amor y su paciencia.

A mis hermanos por la fe,  
la fuerza y el apoyo eternos.

## Agradecimientos

En diferentes ocasiones participé en convocatorias de universidades que ofrecen programas en la región en la modalidad a distancia, en el nivel de Especialización en Didáctica de la Lengua y la Literatura, pero nunca se llevaban a cabo debido a la poca demanda de los docentes; así que pensar en la realización de estudios pos-graduales en mi área de formación, que fuesen de calidad y que se desarrollaran en la región, se había convertido en un deseo inalcanzable, una especie de quimera; pero hacia el año 2007 se presentó la Universidad Nacional de Colombia con el diplomado “Uso pedagógico de los medios audiovisuales”, en el cual participé junto a dos docentes de la institución educativa donde laboro con el proyecto de investigación “Significar desde lo audiovisual”.

Conocer al profesor Fabio Jurado Valencia y a su equipo de colaboradores me llenó de satisfacción y me dio un nuevo impulso para continuar con el sueño de estudiar en la región. A través del mismo diplomado pude conocer el trabajo y la calidad humana de docentes de la región como Luz Mary Ortiz y Nilcia Carvajal, quienes hacían investigación en el aula y pertenecían a la Red Nacional para la Transformación de la Formación Docente. A partir de esta etapa mi visión sobre la escuela y la enseñanza de la lengua y la literatura comenzaron a suscitar una serie de interrogantes y me hice más consciente de mi función social como docente.

Fue gracias al trabajo de diez años de acompañamiento a procesos pedagógicos y de investigación desarrollados en la región por la Universidad Nacional de Colombia, del trabajo de un gran número de docentes que se encontraron y desencontraron al hablar de educación, y al apoyo prometido en su momento por la administración departamental del

Guaviare, que la Universidad Nacional pudo llegar con una Maestría en Educación a la región. Por estas razones y muchas otras agradezco a mis compañeras de Red, al doctor Fabio Jurado y a todos los profesores de la maestría (nacionales y extranjeros) que hicieron posible el alcance de un sueño individual y colectivo.

También agradezco a mis compañeros y a los estudiantes de la Institución Educativa Manuela Beltrán, por sus aportes para la investigación y para la construcción de este trabajo; a la rectora, Licenciada Ligia Honoria López, por los permisos otorgados; a mis compañeros de maestría, por la semiosfera de lectura y a mis hijos por el tiempo que les robé y el apoyo incondicional que me brindaron.

## Resumen

### TITULO EN ESPAÑOL

HACIA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS: Un estudio de caso, de clases de historia y literatura.

### TITULO EN INGLÉS

TOWARDS THE FORMATION OF CRITICAL READERS: A study of case history and literature classes.

### RESUMEN EN ESPAÑOL:

HACIA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS es una reflexión sobre el fenómeno de la interpretación de la historia y la literatura desde la minificción a la luz de los proyectos de aula como camino para abordar procesos de lectura y formar lectores críticos; además es una invitación para que el estudiante sea reconocido como un intérprete que vive la lectura desde su relación con la historia y la obra de arte. Desde estas perspectivas se aboga por un trabajo interdisciplinar en el que la intertextualidad sea el camino de interpretación que permita encontrar un nuevo sentido en las narraciones históricas y literarias.

### ABSTRACT

TOWARDS THE FORMATION OF CRITICAL READERS, is a reflection on the history and literature interpretation phenomenon since minifiction through the project based pedagogy as a way to address reading process and the consolidation of critical readers; also, it is an invitation to recognize the student as an interpreter who lives reading from the relationship with history an art work. According to these perspectives this written claims for an interdisciplinary work where intertextuality is the path to interpretation which leads a new sense in literary and history narrations.

### DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL

Lectura, lector, formación, competencia, proceso, historia, narración, criticidad.

TRADUCCIÓN AL INGLÉS DE LOS DESCRIPTORES

Reading, reader, formation, competition, process, history, narrative, criticidad.

FIRMA DEL DIRECTOR

Nombre (s) completo (s) del (los) autor (es) y (Año de nacimiento): LINA MIREYA MURCIA DÍAZ (1971).

## Contenido

	Pág.
Contenido .....	9
Introducción.....	10
1. Capítulo I. Hacia la formación del proceso lector.....	14
1.1 El Texto: Universo de relaciones.....	13
1.2 Lector y Lectura .....	17
1.3 Lectura e Interpretación.....	19
1.4 Círculos o Espirales.....	21
2. Capítulo II :El lector modelo según la legislación educativa .....	26
2.1 Acerca del concepto de competencia.....	26
2.2 Lector, Lectura y Escolaridad.....	30
2.3. La Voz del Lector en los Lineamientos y Estándares Curriculares.....	33
2.4 Los Niveles de la Interpretación.....	41
3. Capítulo III : Minificciones y realidades: formando intérpretes en la escuela .....	44
3.1 El lector y su realidad: escuela, contexto y lectura.....	46
3.1.1 El contexto de investigación: La Institución Educativa Manuela Beltrán.....	46
3.1.2 El contexto de la investigación: los sujetos .....	53
3.2 Las prácticas de lectura en el contexto escolar.....	56
3.2.1 ¿Y de la historia qué?: Un acercamiento a la clase de historia en la IEMABE.....	60
3.2.2. Los proyectos de aula .....	71
4. Conclusiones .....	116
Referencias Bibliográficas .....	119

## Introducción

En la escuela, en el proceso de aprendizaje, la lectura se ha convertido en punto de llegada. Los primeros grados de formación buscan que los niños aprendan a “escribir y a leer”. Con historias fantásticas y emociones nuevas se busca despertar el gusto por la lectura; sin embargo, al ingresar al grado sexto muchos estudiantes no desean leer un texto literario, ni se interesan por entender los textos emanados de diferentes fuentes y consideran el proceso lector como una difícil tarea; de igual forma, los procesos de lectura generados en el bachillerato, en muchas ocasiones, no han dado el resultado deseado. Los estudiantes se vuelven apáticos al acto de leer. Pero cabe también preguntarse qué se entiende por saber leer y escribir, cómo concebimos los docentes estas dos prácticas humanas, tan decisivas hoy en el desarrollo de una comunidad.

¿Cómo se enseña a leer narraciones en el grado noveno? ¿Qué estrategias de lectura son las más adecuadas? ¿Qué se busca desarrollar en el lector de narraciones? ¿Qué tipo de texto narrativo es el adecuado para que estudiantes entre catorce y dieciséis años se interesen por la lectura? ¿En qué medida están ligados, por un lado, los estándares básicos en lengua castellana y ciencias sociales y, por otro lado, los lineamientos curriculares de estas áreas con las prácticas pedagógicas que acontecen en el aula? y sobre todo ¿cuál es el concepto de lectura y cuál es la representación que posee la comunidad educativa de la Institución Educativa Manuela Beltrán, de San José del Guaviare, sobre la lectura? Son interrogantes de los que parte esta investigación.

Los anteriores interrogantes generan entonces cuatro momentos para el desarrollo del trabajo que consolidan los tres capítulos que se desarrollarán. En el primero, se hace un rastreo conceptual desde la perspectiva hermenéutica para llegar a la construcción epistemológica de los conceptos de lectura e interpretación. El segundo capítulo lo constituye la identificación y el análisis de los documentos que rigen la educación colombiana (Lineamientos y Estándares Curriculares), buscando en ellos los marcos conceptuales desde los cuales parten las prácticas pedagógicas desarrolladas en los grados noveno y décimo, espacios donde se desarrolla el Proyecto investigativo, para establecer una relación entre estos y las prácticas pedagógicas desarrolladas en la asignatura objeto de estudio en la investigación: lengua castellana, considerando específicamente la narración literaria como una posibilidad de acercamiento a la narración histórica.

Al identificar los insumos teóricos y metodológicos utilizados por los docentes en sus prácticas pedagógicas, se procederá a realizar la interpretación de los hallazgos. Este momento es importante porque la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, nos permitirá reconocer qué procesos de lectura propenden por el desarrollo de lectores críticos, cómo se ligan las prácticas con los enfoques conceptuales y qué momentos del proceso lector son abordados en ellas, material con el cual podremos realizar una prospección de la lectura y sus procesos en el ámbito institucional, abordadas en el tercer capítulo.

Finalmente se expondrán las conclusiones que arroja el proceso de investigación desde las concepciones teóricas, metodológicas y los resultados que arroja el proceso en la puesta en práctica con los estudiantes. De esta forma asumimos la lectura escolar como la posibilidad de encontrar senderos interpretativos que ligen el mundo del texto con el mundo del lector, a la interpretación como un camino para entender el mundo y sus realidades y, si es posible, modificarlo a través de la reflexión y la toma de posición sobre sus actos efectuales; asimismo asumir al lector como el actor más importante en el proceso interpretativo y al docente como el mediador entre el conocimiento del lector en formación y el texto.

## Capítulo I:

### Hacia la construcción de un proceso lector

Un estudiante con autonomía lectora, un estudiante que pueda moverse en el mundo de la información (que demanda la sociedad contemporánea), pero sobre todo, un estudiante con capacidad de tomar posición ante los textos que lee, observa o escucha, un estudiante crítico: ese es el tipo de estudiante que, como docente, deseo formar. Formar lectores críticos ha sido una tarea que se ha propuesto la escuela como gestora de los procesos culturales y educativos en la sociedad; sin embargo, esta función ha sido en ocasiones olvidada y en otras ha tomado diversos rumbos debido a diferentes variantes que van desde lo legislativo, con las políticas educativas, hasta lo ético, a partir de la visión particular del docente sobre su función social como educador.

A la luz de planteamientos de la hermenéutica, entendida como una disciplina, orientación teórica o corriente ligada a la interpretación de los textos (Vattimo. 1991:1), realizaremos el análisis de los procesos de formación de lectores de textos históricos y narrativos que se están planteando en la escuela desde las áreas de ciencias sociales y lengua castellana.

## Una mirada a la lectura desde el enfoque hermenéutico

### 1.1 El Texto: Universo de relaciones

Al hablar de texto en el ambiente escolar, debemos remitirnos a la experiencia de lectura del docente y del estudiante. A partir de dichas experiencias el texto puede convertirse en un hilo conductor o en una barrera que impide el proceso de interpretación; de igual forma, el concepto de lectura está directamente relacionado con dicha experiencia y ha sido la escuela la llamada a hacer que el acto de leer sea placentero, emocional y cognitivo. Por tal razón es necesario realizar un recorrido epistemológico de los términos hasta llegar al concepto desarrollado con la hermenéutica y así analizar su aporte en la formación de lectores competentes, es decir, de lectores críticos.

Si consideramos con Ricoeur el concepto clásico sobre texto como “*todo discurso fijado por la escritura*” (2002:1) o como una producción escrita que permite que un mensaje circule efectivamente de un emisor a un receptor, quedando, por el carácter perenne de la escritura, fijado para la eternidad, corremos el riesgo de definir el texto como un producto acabado, que no posibilita ninguna interpretación por fuera de la que el texto mismo intenta legitimar; es decir, el texto podría convertirse en una unidad totalitaria que produce una verdad única e irrefutable de la cual el lector se mantiene aislado.

Sin embargo, teóricos de la lengua y la literatura proponen reconocer en el texto a un par discursivo. Desde teorías como la semiótica, la hermenéutica y la recepción estética, el texto deja de ser un canal de comunicación, una unidad totalitaria y única para abrirse paso hacia el mundo del lector; el texto permite que las imágenes adquieran nuevos sentidos transitando un camino que inicia en el mundo del autor y termina en el mundo del lector. (Ricoeur, 1987).

Según los estudios semióticos el texto es una unidad mayor que la frase (Barthes, 1966); se considera objeto de análisis tanto el discurso que constituye el texto escrito como los otros sistemas de comunicación no verbal, incluyendo la cultura como comportamiento humano.

Claude Levi-Strauss lo demuestra con su artículo “El estudio estructural del mito: Un mito”, donde pone de manifiesto que sólo siguiendo mecanismos semióticos se pueden interpretar los textos. Desde esta perspectiva, el texto será interpretado en relación con signos internos (semánticos, sintácticos y pragmáticos) y externos (entornos culturales y relaciones con otras disciplinas) que implican reconocer el contexto como el espacio en que texto y cultura se relacionan.

Texto será entonces todo aquello que genere sentido. Así, el repertorio de textos se amplía con las manifestaciones culturales donde la escritura no es el elemento de comunicación: desde la música, las posiciones corporales y el vestido, hasta los espacios entre las viñetas de una tira cómica. Lo precisa Van-Dijk en la introducción a su libro *La ciencia del Texto*:

*Partiendo del supuesto de que el uso de la lengua, la comunicación y la interacción se producen ante todo bajo la forma de textos, será oportuno analizar sistemáticamente diferentes tipos de textos, estructuras textuales y sus diferentes condiciones, funciones y efectos en la ciencia del texto interdisciplinaria: conversaciones cotidianas y terapéuticas, artículos de prensa, narraciones, novelas, poesías, textos publicitarios, discursos, instrucciones de uso, libros de texto, inscripciones, títulos, textos jurídicos, reglamentos, etc. (Van-Dijk. 1978: 11)*

Interpretar un texto será entonces un trabajo con el intelecto, que dará cuenta de las relaciones que establece con otros textos y otras disciplinas; el diálogo entre los textos es inevitable y es el lector quien está llamado a activar la dialéctica y ponerla al servicio de la interpretación. De esta manera el texto se convierte en un transformador cultural en el que se mueven diferentes lenguajes y perspectivas. Es un fenómeno dinámico y complejo.

Ahora bien, en 1979 se publica la primera edición en castellano de *Estética de la creación verbal*, de Mijail Bajtin, donde se expone el carácter dialógico de los textos: muchas voces se involucran en la construcción de un texto. Voces del presente, voces del pasado, voces exteriores y voces interiores lo llenan, lo deconstruyen y re-estructuran:

*Cualquier palabra existe para el hablante en sus tres aspectos: como palabra neutra de la lengua, que no pertenece a nadie; como palabra ajena, llena de ecos de los enunciados de otros, que pertenece a otras personas; y, finalmente, como mi palabra, porque, puesto que yo la uso en una situación determinada y con una intención discursiva determinada, la palabra está compenetrada de mi expresividad. En los últimos aspectos la palabra posee expresividad, pero ésta, lo reiteramos, no pertenece a la palabra misma: nace en el punto de contacto de la palabra con la situación real, que se realiza en un enunciado individual. La palabra en este caso aparece como la expresión de cierta posición valorativa del individuo. (Bajtín, 1979: 278)*

Y las palabras constituyen enunciados que tanto en la escritura como en la oralidad están impregnados de la emotividad y valoración. El texto se llena de voces que se hilvanan alrededor de la palabra para darle sentido y que, como sujetos discursivos, aprendemos a valorar y a utilizar en una situación y unos contextos determinados; de tal forma que nuestro pensamiento se forma en la interacción con pensamientos ajenos y se refleja a través de nuestra expresión verbal. (Bajtín, 1979: 284). Dialogismo entonces es sinónimo de otredad; el lugar de convergencia entre el Yo y el Otro: mi construcción lingüística, literaria, narrativa, gestual, verbal, en fin, expresiva y comunicativa, se encuentra en relación directa con las formas lingüísticas, literarias, narrativas, gestuales, verbales, expresivas y comunicativas heredadas y construidas con los otros; desde este lugar la palabra, punto de partida y de llegada, adquiere múltiples significados.

Según Ricoeur, el texto se libera de la oralidad y el dialogismo se extiende hacia el lector. La lectura entra a hacer parte de la construcción textual, de tal manera que el diálogo establecido entre autor, obra y lector es sustituido por la escritura.

*Esta diferencia entre el acto de la lectura y el acto del diálogo confirma nuestra hipótesis de que la escritura es una realización comparable al habla, paralela al habla, una realización que toma su lugar y que de alguna manera la intercepta. Por esta razón podemos decir que lo que llega a la escritura es el discurso en tanto intención de decir, y que la escritura es una inscripción directa de esta intención, aun cuando, histórica y psicológicamente, la escritura*

*comenzó por transcribir gráficamente los signos del habla. Esta liberación de la escritura que la pone en el lugar del habla es el acto de nacimiento del texto.* (Ricoeur. 2002: 1)

Se pone de manifiesto la función referencial del lenguaje y con ella las infinitas posibilidades que éste nos brinda de “reintegrar el universo”; la lectura, entonces, permitirá reconocer los elementos que anclan el texto con el mundo, desde lo cual “*cada texto es libre de entrar en relación con todos los otros textos que vienen a tomar el lugar de la realidad circunstancial mostrada por el habla viva*” (2002: 2). Las palabras entonces muestran las cosas y el texto se convierte en un universo de relaciones intertextuales donde el lector es un co-creador.

Retomando los planteamientos Husslerianos y Heideggerianos, Derrida nos propone entender el texto como “*un tejido de signos (que) se dejan confinar en la secundariedad*” (Derrida. 1967: 21). Para Derrida la escritura es la forma de concretización de los signos, que permiten ser descubiertos desde ideologías diferentes y con un significado que se deconstruye cuando el lector entra en el juego. El texto, no debe entenderse desde la palabra sino en su totalidad; la escritura ya no es una forma de representación de la realidad sino un lenguaje particular de un universo particular donde autor y lector se hacen interlocutores del texto, el cual integra en la escritura las huellas de otros pensamientos, de otros universos: contextos, ideologías, significados por descubrir que se convierten en constructores del significado; el texto, al igual que en Ricoeur, es la vida misma: un universo de relaciones.

Desde las anteriores concepciones, y para nuestro proceso de investigación, consideramos el texto como una unidad de sentido en el que se entretujan diversas voces, ideologías y culturas que al ser unidas con las experiencias de vida y de lectura de quien lo aborda, permite la construcción de un nuevo texto. Anclado a la vida misma del intérprete, el nuevo texto nos permitirá observar el desarrollo de la comprensión hacia la interpretación, razón por la cual es necesario precisar qué procesos de interpretación son desarrollados por el lector y el papel que juega el intérprete en la construcción de significado.

## 1.2 Lector y Lectura

*La lectura, como el fármaco, el viaje o la traducción, es algo que forma o transforma al lector.*

*Jorge Larrosa*

¿Y quién es el lector? Es el activador del texto, de tal forma que no existen textos sin lectores. El lector es quien entra al texto y construye nuevos mundos al poner en relación el mundo del texto con su mundo individual. El lector activa los mundos de referencia presentados por el autor y los ubica en consonancia con su mundo objetivo. En tanto mundo subjetivo y mundo objetivo se unen, el texto toma forma, significa, se interpreta. El lector es el intérprete.

Desde la fenomenología hermenéutica Heideggeriana el lector, como ser humano, es *Dasein*, por eso interpreta desde su “*estar ahí*”, desde su ser fáctico, desde su temporalidad o, como expresa Enrique Rodríguez “*todo intérprete no hace sino inventar un camino de interpretación desde su condición inmediata, desde su finitud*”. (RODRÍGUEZ, 2002: 4). La hermenéutica de la facticidad nos permite comunicar nuestro ser, es decir, posibilita la interpretación de los textos para interpretarnos en relación con ellos y así reconocernos a través de lo leído. Dicho reconocimiento no es ficticio, entender el texto no es irreal, se da cuando estamos en relación con él. La facticidad nos permite interpretar nuestro ser en cuanto ser-en que está-en; perspectiva desde la cual el intérprete pone en relación su mundo fáctico con el mundo del texto para convertirse en un pregonero, en un intermediario entre el texto y quien lo escucha (comenzando por sí mismo). Desde su *Dasein*, el ser humano siempre está interpretando, creando modos de interpretar su temporalidad, buscando formas de aproximarse a lo oculto, imaginando, desocultando las verdades veladas en el texto; para ello pone en juego su identidad, su cultura, sus intereses... la vida misma. Posteriormente, Hans-Georg Gadamer incluye la perspectiva de horizonte; al respecto nos dice:

*Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto [...] Tener horizontes significa no estar limitado a lo más cercano sino poder ver por encima de ello. [...] La elaboración de la situación hermenéutica significa entonces la*

*obtención del horizonte correcto para las cuestiones que se nos plantean de cara a la tradición.*  
(Gadamer. 1984: 372).

Comprender, implica un desplazamiento histórico y un horizonte de expectativas del lector; el primero, ampliamente analizado por Gadamer, nos ubica en la obtención de conciencia histórica, lo cual sugiere adquirir conciencia de la historia, pero además realizar un desplazamiento hacia el otro para *poder comprender lo que intenta decir y la posición desde la que lo hace* (1984: 374), lo que genera un cambio constante de horizonte en la historia. En el segundo desplazamiento, horizonte de expectativas del lector, desarrollado por Jauss, se pueden aclarar diferentes formas de lectura del mismo texto (condicionadas histórica, social y culturalmente) y por último también su éxito o fracaso. (Rall, Dietrich. 2008: 9). Así, el intérprete crea su visión desde su constructo lector y la vida se vuelve texto para ser interpretado. Desde el horizonte de expectativas de lectura el texto cobra vida; los preconceptos o datos previos a la lectura se fusionan con los datos aportados por el texto creándose una nueva perspectiva del elemento de estudio; con esto se llega a la comprensión del texto, de lo dicho por éste más no a la interpretación del autor, pero además, se comprende cuando lo expresado en el texto se “*aplica a la situación actual del intérprete*” (1984: 379). Leer con horizonte significa entonces leer con una perspectiva, leer con un objetivo, no es leer ciegamente, ni es viajar por el texto sin un destino final. Leer con horizonte sugiere que tanto lector como texto se actualizan y se concretizan en el proceso de interpretación.

Ahora bien, ¿cómo logra el lector este proceso de actualización y concretización de lo leído? Román Ingarden plantea que los textos están llenos de puntos de indeterminación: *aspecto o detalle del objeto representado del que, con base en el texto, no se puede saber con exactitud cómo está determinado el objeto correspondiente* (INGARDEN. 1975: 33). La indeterminación fija, de alguna manera, con el silencio, lo que nos es significativo para el texto; pero, además, permite al lector construir un discurso figurado de aquello que no se dice al unirlo con lo que expresa el texto. Al leer entre líneas y llenar los espacios indeterminados con rasgos que, culturalmente, son constantes a partir de las pistas generadas por los espacios indeterminados en el texto, el lector actualiza y concretiza lo leído. Solamente cuando el

lector se hace consciente de los espacios en blanco que llena en su proceso lector, el texto adquiere un verdadero sentido e inicia el paso de ser conocido a ser interpretado. He aquí la actividad co-creadora del lector expuesta por Ingarden.

Wolfgang Iser nos dice que:

*El texto como tal, sólo ofrece diferentes “perspectivas esquematizadas” por medio de las cuales se puede producir el objeto de la obra, en tanto que la producción verdadera se vuelve un acto de concretización. De aquí se podría deducir lo siguiente: la obra literaria posee dos polos que se podrían denominar el polo artístico y el polo estético; el polo artístico designa al texto creado por el autor y el polo estético designa la concretización efectuada por el lector. [...] El texto alcanza, por consiguiente, su existencia a través del trabajo de constitución de una conciencia que lo recibe, de manera tal que la obra puede desarrollarse como proceso sólo en el curso de la lectura [...] La obra es el hecho, constituido del texto en la conciencia del lector. (ISER: 122).*

En este sentido, todo texto sólo puede ser considerado como texto artístico a través del trabajo del lector; en palabras de Hans Robert Jauss: “*la obra de arte necesita del lector para convertirse en una obra verdadera*” (JAUSS. 1975: 89), de tal modo que es la lectura realizada por el lector la que permite que el texto adquiera sentido: en el momento en que el lector actualiza y concretiza lo leído el texto produce sentido, aparece, existe; tal evento exige un proceso de cooperación textual (ECO. 1979: 78), pues “*para comprender un texto el lector debe activar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que tiene almacenados en la memoria e integrarlos con los que el texto expresa de manera explícita e implícita*” (ATORRESI. 2002: 17). El lector es asumido entonces como un sujeto activo en el proceso de lectura, razón por la cual revisaremos la relación entre lectura e interpretación en el siguiente apartado.

### **1.3 Lectura e Interpretación**

Aparentemente el interpretar es un proceso que aparece de manera natural y es inherente a la calidad del ser humano, condición por la cual el hombre está programado para interpretar

todo aquello que le rodea, lo cual sugiere el desentrañamiento de la verdad del objeto percibido. Sin embargo, la interpretación del texto verbal, por muchas décadas, fue privilegio de unos pocos: los intérpretes.

Para los griegos, la tarea del desentrañamiento del objeto propuesto a través de la palabra era propia de los hermeneutas. Martin Heidegger, analiza la evolución de la palabra y de la función del poeta en su texto “Hermenéutica de la Facticidad” en el cual nos presenta su historia. Desde allí reconocemos al hermeneuta como un intérprete que, como el Dios Hermes, tiene la tarea de llevar a los hombres la información de los dioses. Por su parte Hans Georg Gadamer precisa que en sus inicios la hermenéutica planteaba tres momentos de lectura: se comprende, luego se interpreta y por último se aplica. Los tres constituyen un método secuencial y por lo tanto no se puede llegar a la aplicación si no hay comprensión. Esta división y secuenciación se pierde con la hermenéutica romántica que propone que el comprender lleva implícito en sí el hecho de interpretar, por lo tanto *“la interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión”* (GADAMER. 1984: 377). De tal forma, la lectura inicial de un texto, el acto de comprensión, el desentrañamiento de la superficie textual, las palabras y sus relaciones y las ideas que van expresando el significado del texto, son ya una forma de interpretación.

Para Gadamer *“en el proceso de interpretación siempre tiene lugar algo así como una aplicación del texto que se quiere comprender a la situación actual del intérprete”* (GADAMER: 378); manifestación que afecta tanto a la escritura como a la relación general de los seres humanos. Este planteamiento nos permite reconocer que en el proceso de interpretación, la aplicación, último paso en el proceso de lectura, permite al hermeneuta-intérprete, manifestar lo que ha descifrado del texto y, en consecuencia, poner en relación el texto leído con sus saberes previos y desde allí construir un nuevo texto, que Gadamer llama *“situación actual del intérprete”*.

Este nuevo concepto de interpretación establece una nueva relación entre el autor y el lector, rebasando el concepto tradicional que frente a la lectura se poseía como desentrañamiento de

la única verdad, pues pone en consonancia el mundo del texto con el contexto del lector; perspectiva desde la cual el texto posee tantas interpretaciones como lectores tenga. En este sentido la interpretación precisa del lector el establecimiento de una relación dialógica con el autor y con el texto.

#### 1.4 Círculos o Espirales

*La regla hermenéutica de que el todo debe entenderse desde lo individual, y lo individual desde el todo, procede de la retórica antigua y ha pasado, a través de la hermenéutica moderna, del arte de hablar al arte de comprender. En ambos casos nos encontramos con una relación circular. (GADAMER: 1959: 63)*

Las propuestas iniciales de la hermenéutica sobre el proceso de lectura sugieren que lo particular afecta a lo general y que, en consecuencia, para comprender una frase es imprescindible la comprensión del texto en general y viceversa; la afectación que sufre el texto es proporcional a la afectación que sufre el lector. Es un proceso circular. Sin embargo, para Gadamer la circularidad de la interpretación sólo adquiere su verdadero sentido con Martin Heidegger, quien inserta en el proceso la temporalidad del lector en tres momentos: pre-poseción, anticipación y pre-comprensión, desde las cosas mismas. Así establece que el lector “*que intenta comprender un texto está dispuesto a dejar que el texto le diga algo*” (GADAMER: 1959: 66), pero lo aborda con unos preconceptos: sus experiencias vitales.

Por otro lado, Paul Ricoeur presenta como hilo conductor de la relación entre tiempo y narración, la articulación evocada en lo que llamó La Triple mimesis: Mimesis I, antes, Mimesis II, durante, y Mimesis III, después de la lectura. (RICOEUR. 1987:119). Los textos leídos no son reales, son una mimesis, una imitación o representación de la realidad. Sólo son un punto de vista sobre un momento histórico que el poeta plasma a través de símbolos. Para Ricoeur, tres rasgos son importantes en la construcción de la trama, que permiten la relación entre la comprensión narrativa y la comprensión práctica: la acción como estructura, los recursos simbólicos del campo práctico y el carácter temporal. (1987:120-121).

El primer rasgo supone la necesidad de una red conceptual, en donde la acción implica Fines (anticipación-predicho); motivos (qué-quién-por qué); agentes; circunstancias; obras; resultados. Los símbolos significan en tanto tengan relación con los sistemas sociales y culturales; las palabras y frases como símbolos adquieren sentido mientras sean significativos para el lector, en tanto le proporcionen un conocimiento que le permita relacionar su realidad con la de otros, sólo si provienen de una realidad que no le sea indiferente, que le posibilite un cambio, que lo llene.

En el contexto escolar se debe proveer al estudiante de textos que le gusten, que lo motiven, que lo ligen a su realidad y le permitan una transformación personal y de su entorno social, pero además que le permitan situarse en un entorno, en un ambiente determinado y en el mundo. Para Ricoeur, la temporalidad permite al lector ubicarse en el ahora del texto y relacionarlo con el ahora propio; el tiempo ubica al lector en la temporalidad cronológica, narrativa y verbal del texto abordado. Cuando se lee, se tiende a relacionar el ahora del libro con el ahora del lector; al hacerlo, el cuidado del ahora existencial une a la acción del texto y lo hace real, lo concretiza.

En este sentido, la Mímesis I es lograda desde el reconocimiento de los elementos previos con que el estudiante-lector asume el proceso. No se llega a un texto solo, se llega con una herencia y una tradición cultural. Al considerar al estudiante desde su historicidad, el docente acepta que éste puede penetrar el texto desde una perspectiva diferente a la suya. Es el momento en que se logra la consonancia del tiempo del lector con el tiempo del futuro texto a leer; relación que nace a través de la motivación y en la consolidación de una semiosfera de lectura.

En la medida en que se permite el fluir temporal del lector, se posibilita la apropiación y comprensión del texto. En la primera etapa de la lectura se prepara la aceptación del texto como algo cercano. Ya no es el texto por los elementos estructurales que lo componen, ahora es el texto por la relación que se permitirá encontrar al lector con los textos y contextos que

conoce, en los cuales vive. Se prepara al lector para pasar de una comprensión narrativa a una comprensión práctica. Ricoeur afirma:

*Se percibe cuál es la riqueza del sentido de mimesis I: imitar o representar la acción es, en primer lugar, comprender previamente en qué consiste el obrar humano; su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad. Sobre esta pre concepción, común al poeta y a su lector, se levanta la construcción de la trama y, con ella, la mimética textual y literaria. (1987: 134)*

La construcción de textualidades a través de los proyectos de aula se convierte en un dinamizador para la apropiación de la historia.

La Mímesis II, durante la lectura, es el paso que le permite al estudiante apropiarse del texto y con ello del acto de leer. En ella, el análisis de la trama se convierte en el eje central del proceso de lectura pues al reconocer los elementos que la conforman, se comprende la complejidad de la obra y su capacidad integradora; es decir, al abordar la lectura y análisis de un texto no en busca de sus elementos estructurales sino a partir de la lectura secuencial y de su identificación en el texto, se está posibilitando la construcción de un diálogo entre el texto y el lector.

Al comprenderse el texto, los elementos estructurales fluyen porque han ido apareciendo a través de los motivos. Agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, resultados, etc., son factores textuales que se integran al tramarse la obra. Conocer la trama, permite al lector reconocer la “*configuración de la sucesión*” (1987:138) y con ello le abre el camino para la escritura de un nuevo texto. Precisa Ricoeur: *Comprender la historia es comprender cómo y por qué los sucesivos episodios han llevado a esta conclusión, la cual, lejos de ser previsible, debe ser, en último análisis, aceptable, como congruente con los episodios reunidos. (1987: 138)*

¿Cómo consolidar apropiaciones de los textos a partir de la Mímesis II? Partiendo del reconocimiento de la trama como una forma de presentar la fábula o historia. El lector identifica sucesiones, relaciones y el juego de oposiciones con los que se ha construido la trama y en los que gira la narración; esto le permite reconocer la temporalidad del texto como

un fluir de acciones propias o ajenas y desde allí relacionar la temporalidad del texto con sus preconceptos, pasando de su comprensión a interpretación. ¿Cómo está escrito el texto? ¿Cuál es el problema? ¿Por qué surge?, etc., son preguntas que ayudan en el camino de la comprensión hacia la interpretación. Cuando se llega a este nivel se puede dar el paso hacia la Mímesis III.

Cuatro elementos consolidan el paso de Mímesis II a Mímesis III: el círculo de la mimesis; configuración, refiguración y lectura; narratividad y referencia; y el tiempo narrado. Estos cuatro elementos ayudan al lector a instalarse en el texto leído a partir de su continuación. Estar en el círculo hermenéutico es estar en situación interpretativa, es relacionar el antes, el durante y el después. Permite no quedarse en el texto, sino salir de él. Salir transformado, con una nueva postura ante las cosas, ante el mundo y su realidad. Es entrar en el juego de oposiciones y relaciones que nos brinda el texto, y en este juego, tener la posibilidad de configurar y refigurar el mundo a través de la lectura.

Ahora bien, el acto de leer no concluye con el cierre del texto sino que trasciende hacia otra esfera: la de la escritura. Cuando se proponen procesos de lectura, se prepara al estudiante para la escritura, siendo este el primer paso en la consolidación de la Mímesis III. Es en la escritura el lugar donde se fusionan el mundo del texto y el mundo del lector. La escritura se presenta como continuidad del texto y como tal no se ancla en el acto de escribir, sino que trasciende nuevamente al plano de la lectura pues el lector, que ahora ha pasado a ser escritor, nuevamente pasa a ser lector del texto que ha escrito. Los textos iniciales sólo son referentes que permiten mediaciones simbólicas y la puesta en escena de recursos pre-narrativos en los textos escritos.

Tener en cuenta los planteamientos que Ricoeur hace en *Tiempo y Narración* es importante para la consolidación de procesos tanto de lectura como de escritura; actividad que implica reconocer la temporalidad de los lectores, en otras palabras ritmos de aprendizaje; además implica la multivocidad: que el lector consolide enlaces entre lo paradigmático (la historia) con lo sintagmático (el acontecimiento); es reconocer que el lector siempre está en un juego

con el texto y aceptar que la lectura es una experiencia humana, una experiencia de vida. Y, como dice Carlos Lomas,

*En cualquier caso, a través de la lectura y de la escritura, adolescentes y jóvenes expresan sentimientos fantasías e ideas, se sumergen en mundos de ficción, acceden al conocimiento de su entorno físico y cultural y descubren que saber leer, saber entender y saber escribir es algo enormemente útil en los diversos ámbitos no solo de la vida escolar sino también de su vida personal y social. (Lomas & Tuson, 2008: 112).*

Desde estas perspectivas partimos para realizar como hermeneutas un viaje a través de los documentos oficiales de la legislación educativa colombiana y de las prácticas escolares desarrolladas en un colegio oficial de la ciudad de San José del Guaviare y desde allí analizar cómo la teoría y la práctica convergen en la formación de lectores críticos.

## Capítulo II

### El lector modelo según la legislación educativa

Decir lector crítico equivale a decir lector competente. Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de un lector competente? Para conocer la semántica del término en el plano de la lectura y la interpretación de texto y reconocer su propuesta acerca del lector modelo para la sociedad colombiana, debemos remitirnos a los teóricos que han labrado el camino para que lo recorramos con la dialéctica propia del hermenauta hasta llegar a los enfoques propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.), legislados a través de los Lineamientos y los Estándares Curriculares.

#### 2.1 acerca del concepto de competencia

En el transcurso de las tres últimas décadas se han tejido diferentes conceptos sobre competencia, pero reconocemos con Torrado, sin excluir otras posibles lecturas, que *el término procede de la lingüística y llega al campo de la educación después de una relectura al interior de la psicología cognitiva y cultural (Torrado, 2000: 38)*. Desde esta perspectiva tomaremos tres momentos importantes en la evolución del término. El primero, referido a la Lingüística textual chomskiana, *Competencia lingüística*, según la cual todos los seres

humanos nacemos con la capacidad innata de manejar las estructuras de la lengua. Conocimiento al que sólo tenemos acceso a través de la actuación o desempeño lingüístico, de tal manera que podemos construir e interpretar un número infinito de sintagmas con un número finito de reglas y combinaciones: *La lengua es generada por un sistema de reglas y principios que entran en computaciones mentales complejas para determinar la forma y el significado de las oraciones.* (Chomsky, 1983: 35).

Chomsky además agrega al concepto los términos de *Estructura Superficial* y *Estructura Profunda* que hemos interpretado como los niveles de representación semántica de la oración y consideramos análogos al primer y segundo momento del círculo hermenéutico en los cuales primero entendemos y luego comprendemos. Torrado considera tres, los rasgos esenciales del concepto de Competencia Lingüística chomskiana:

1. Se trata de un conocimiento especializado o competencia de carácter específico; es decir, que dicha competencia guarda información exclusivamente lingüística sólo para este tipo de actividad.
  2. Es un conocimiento implícito o de carácter no declarativo que se expresa en un saber hacer, que se expresa en la actuación lingüística, es decir cuando es utilizado, y
  3. No deriva totalmente de un proceso de aprendizaje, aun cuando requiere de la experiencia social y cultural. Es un conocimiento al menos parcialmente innato.
- (Torrado: 41)

El segundo momento es el referido a la apropiación del término desde la psicología. El punto de partida lo constituye la *Teoría del Desarrollo Cognitivo*, de Jean Piaget, según la cual los individuos construimos organizaciones mentales generales sometidas a lógicas de funcionamiento común que van ampliándose a través del tiempo. Piaget distingue cuatro estadios o períodos del desarrollo cognitivo del niño relacionados con actividades de conocimiento como pensar, reconocer, percibir, recordar, entre otras a saber: estadio sensorio motor (0 a 2 años), estadio pre operacional (2 a 7 años), período operacional (7 a 12 años) y estadio operacional (12 a 15 años).

Cada uno de estos momentos hacen que el niño vaya estableciendo una correlación entre el mundo físico y el abstracto; potencialidades que lo van convirtiendo en un ser competente cognitiva y socialmente. Según Torrado,

*La teoría de Piaget puede entenderse como una teoría de las competencias, pues al igual que Chomsky, se ocupa más del conocimiento de reglas que subyacen, orientan y se utilizan en la actividad cognitiva, que de las singularidades de dicha actividad en un momento particular. (TORRADO: 43)*

Ahora bien, con Dell Hymes y Vygotsky encontramos un tercer momento dado por la reformulación que del concepto se hace desde lo sociocultural: la *Competencia Comunicativa*. Al respecto dice Hymes

*Debo tomar **competencia** como el término más general para referirme a las capacidades de una persona. (Esta escogencia está en el espíritu del interés de la teoría lingüística por una capacidad subyacente). La competencia depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para éste). [...] La competencia subyacente al comportamiento de una persona se identifica como una clase de actuación [...] un individuo competente comunicativamente, es aquel que posee la capacidad de producir actos de habla significativos para el contexto en el cual se desenvuelve. (HYMES, 1972: 26)*

Estos postulados proponen que el niño construye su lenguaje a partir de las relaciones culturales que establece en un contexto determinado; en tal sentido aprende a utilizar cierto número y clases de construcciones lingüísticas (morfosintácticas), pero además aprende cuándo, cómo, con quién y dónde utilizarlas o no. Estas construcciones sociolingüísticas se permean en y para diversos contextos y varían con el tiempo y a partir de las relaciones sociales y cognitivas que se vayan estableciendo, de tal manera que el medio en que se desarrolla el individuo es fundamental para la construcción de procesos mentales, de conocimiento y del manejo que haga de la lengua.

Hablar de Competencia Comunicativa equivale a decir que el sujeto construye actos de habla en consonancia con su condición social y cultural, pues los sujetos adecuan su conocimiento de la lengua y de su sistema a un entorno social que le exige utilizarlo de una manera

determinada, razón por la cual el sujeto produce actos de habla según los contextos: Qué decir, cuándo hacerlo, cómo hacerlo.<sup>1</sup>

El concepto anterior había sido propuesto por Vigotsky quien plantea que el lenguaje es una herramienta adquirida socialmente. Torrado precisa que *por eso no es casual que para Vigotsky, la adquisición del lenguaje, como herramienta culturalmente construida y socialmente adquirida marque, a nivel individual, el surgimiento del pensamiento propiamente dicho.* (Torrado: 48). Los humanos no nacemos equipados de una mente poseedora de construcciones cognitivas, sino que vamos adquiriendo los saberes en la interacción social y cultural con los otros.

Dos posturas quedan manifiestas frente al término: en primera instancia, la que propone la competencia como conocimiento actuado, abstracto y universal (Competencia Lingüística o Textual), la segunda la presenta como capacidad de realización situada en el contexto en que se desenvuelve el sujeto (Competencia Comunicativa). Dos conceptos que no se excluyen sino que se complementan pues permiten reconocer que para utilizar un sistema lingüístico en un contexto determinado el sujeto debe poseer estructuras mentales que le permitan su uso.

Desde estas perspectivas consideramos con Torrado la competencia como *un saber hacer y un saber conociendo*, pues el sujeto actúa de acuerdo a los conocimientos que posee de las estructuras lingüísticas<sup>2</sup>, mentales y socioculturales en que se encuentra sumergido, pero además con los conocimientos que va adquiriendo en su cotidianidad y que aplica de manera flexible e inteligente en tareas específicas; retomando a Martín Heidegger, como seres existenciales somos producto de una tradición. Cara a la tradición, el lector competente no nace, se construye en un espacio social y cultural: familia, amigos, escuela, región, etc. La sociedad entonces se convierte en la generadora del *Mercado Lingüístico* que el individuo

---

<sup>1</sup>Es el contexto social el que determina en el sujeto la aplicación de ciertas reglas discursivas; en tal sentido el sujeto sabe cuándo emitir un acto de habla, cuándo no hacerlo, qué tipos de palabras o expresiones le son permitidas y cuáles no, el momento, el tono, ritmo y velocidad en que debe emitir el acto de habla; estos elementos unidos a la edad, la condición social, el género, el nivel de escolaridad, el lugar donde se genera el acto de habla, entre otros, son determinantes en el momento de hablar o de abordar un texto.

<sup>2</sup> En relación con las estructuras lingüísticas se deben considerar los niveles desde los cuales se puede estudiar una lengua: fonético y fonológico, morfológico, semántico, sintáctico y pragmático.

debe adquirir como capital simbólico y la escuela es uno de los estamentos con mayor responsabilidad social para hacer posible su adquisición. He aquí la importancia del desarrollo de procesos para la lectura y la escritura que se debe generar desde la escuela y es su análisis lo que nos proponemos realizar en los siguientes apartados.

## 2.2 Lector, Lectura y Escolaridad

La idea de que la comprensión y la interpretación de los textos es un ejercicio que requiere la relación vivencial y experiencial del lector con los textos que aborda y que la formación de lectores es una tarea asignada particularmente a la escuela, nos compromete en la necesidad de analizar cómo los documentos oficiales conciben la formación de lectores en las aulas colombianas; para tal acción nos remitiremos a los Lineamientos y a los Estándares Curriculares de Lengua Castellana, documentos emanados del Ministerio de Educación Nacional (en adelante M.E.N) en el ambiente de la reforma de 1994-1998.

Buscando presentar una nueva perspectiva de lo que la educación podría ser a portas del siglo XXI, los Lineamientos Curriculares (1998) “*constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley que nos invita a entender el currículo como (...) un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local...*” (Artículo 76, MEN. 1998: 2).

Si el espíritu de la ley propone la formación de un estudiante integral y consciente de su identidad cultural ¿Qué tipo de escuela y qué tipo de lector deben surgir? La respuesta a este interrogante se presenta en el primer capítulo de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana donde, retomando a pensadores latinoamericanos, Jurado nos propone una escuela donde tanto docente como estudiante se permitan pensar más allá de las barreras físicas y sociales emanadas de la educación del siglo XX, una escuela que permita la formación de un individuo crítico, reflexivo, consciente de las diferencias y de su estar-ahí, constructor de su realidad a partir del reconocimiento de sus tradiciones. Una escuela sin barreras ideológicas, que asuma su compromiso social y que construya un modelo educativo

acorde con el contexto en que se encuentra inmersa. En este ambiente de cambio aparece el docente de lengua castellana como generador y formador de identidad y es la selección del currículum lo que permitirá la consolidación de un nuevo ser. Es en este mismo capítulo donde se justifica la importancia de la lectura en la escuela y donde se la propone, como *“formadora de lectores ciudadanos”*

*Aquí no se trata de ese ridículo almacenamiento de sinónimos propio de charlatanes, sino de aquella riqueza con discernimiento que sólo se obtiene con el estudio y la lectura. Saber leer y saber escuchar es, según Reyes, el principio esencial para continuar con el desprendimiento paulatino de la figura del maestro (Jurado, 1998: 7)*

Y es que el documento nos propone la formación de un lector que pueda avanzar hasta alcanzar un grado de madurez suficiente para desprenderse de su maestro, un lector que vaya más allá del texto y dialogue con él, un lector que se permita la construcción de su propio canon de lectura, porque ser lector desde una escuela está por encima de los muros escolares y se asume desde la vida misma.

Ahora bien, alrededor de la formación del lector crítico los ***Lineamientos Curriculares*** para lengua castellana definen las competencias como *“Las capacidades con que un individuo cuenta para...”* (M.E.N. 2002: 28); además, definen el acto de leer como *“un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector”* (2002: 2); en tal sentido, el documento reconoce al lector como un sujeto que se transforma a través de la lectura, pero además como el único que puede manipular y transformar el texto, pues ser lector competente, es decir, lector crítico, sugiere ir más allá de la búsqueda del significado del texto: punto de partida para que el docente anticipe una propuesta curricular que tienda a visualizar la lectura como elemento de inicio, de tal manera que los procesos trabajados en clase sean los elementos necesarios para la consolidación de individuos competentes, críticos, constructores de significado.

Acerquémonos en este punto a las competencias asociadas al área de lenguaje, que se proponen en el documento para el desarrollo de la *competencia significativa*:

- Una competencia Semántica, para la cual se señala el seguimiento de un eje o hilo temático, la capacidad de reconocer y usar los significados de manera pertinente.
- Una competencia Pragmática o socio-cultural, con la cual reconocemos y utilizamos las reglas contextuales de la comunicación, es decir, ponemos en contexto los significados del texto a interpretar.
- Una competencia Enciclopédica, desde los cuales ponemos en juego nuestros saberes construidos en el ambiente escolar y extraescolar.
- Una competencia Literaria, con la cual podemos interpretar obras literarias desde experiencias de las lecturas previas.
- Una competencia poética, que constituiría la Mímesis III y desde la cual podemos producir un nuevo texto que dé cuenta del texto abordado.

Hasta aquí el documento nos permite reconocer los aspectos generales que el docente debe tener en cuenta cuando se propone trabajar desde una pedagogía por competencias o por procesos, pero es el capítulo cuatro donde encontramos el concepto más fuerte sobre el tipo de lector que se desea formar desde las propuestas curriculares planteadas por el M.E.N. y en el cual se presentan los ejes para el trabajo en el aula de clase desde los cuales se definen los indicadores de logro (1996), y posteriormente los estándares (2006), referentes para pensar el trabajo de aula. Partiendo de la propuesta de un trabajo por competencias y actos comunicativos, los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana definen cinco ejes para el diseño del currículo escolar:

1. Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación;
2. un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos;
3. un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura;
4. un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y
5. un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento.

En el siguiente apartado haremos un análisis sobre cómo se propone abordar los cinco ejes en función de la significación, de igual forma analizaremos la propuesta desde los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de lengua castellana para los grados noveno y décimo de la educación colombiana.

### 2.3. La Voz del Lector en los Lineamientos y Estándares Curriculares

En primera instancia, los Lineamientos Curriculares proponen abordar la significación como eje central para el aprendizaje de la lengua y la literatura, definiéndola como

*Aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. (M.E.N. 2002: 26)*

Partiendo de este concepto y teniendo en cuenta los cinco ejes o nodos curriculares expuestos anteriormente, los Lineamientos proponen el cambio de concepto de lectura y, por ende, del lector planteado tradicionalmente en la escuela; de tal forma que el acto de leer pasa de referir exclusivamente la *comprensión de significado del texto* a ser considerado como

*Un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector [...] En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. (M.E.N. 2002: 27)*

Observamos entonces una propuesta de lectura que considera al lector como uno de los elementos centrales en la interpretación y al acto de leer como *un proceso de construcción de significados a partir de la interacción texto, contexto y lector* (M.E.N. 2002: 47); define además, la producción de sentido en los tres momentos de la mimesis o espirales de lectura analizados en el capítulo anterior. Desde los cinco ejes temáticos propuestos para la construcción de la propuesta curricular en lenguaje, la espiral de lectura toma aún mayor fuerza pues se considera el proceso en sus tres momentos entreverados en los cinco ejes curriculares, que interpretamos de la siguiente forma:

- ***El eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación*** nos presenta a un lector que se acerca al código escrito con un conocimiento previo, de tal forma que *el manejo del código alfabético convencional se convierte en un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación en el niño* (M.E.N. 2002: 30). En nuestro estudio, este eje nos permite conocer la forma como el estudiante se acerca a la lengua y hace uso de ella para plasmar su interpretación sobre el texto leído. Se aclara, además, que la adquisición del sistema de significación no es exclusivo del código escrito pues otros sistemas simbólicos como las señales, los símbolos, el lenguaje gestual y el lenguaje de la imagen también contribuyen en el proceso; sin embargo, es el lenguaje verbal y de éste el código escrito, el que con mayor énfasis se trabaja en la escuela.
- ***El eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos:*** en primera instancia nos define el texto *como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas*; por otro lado, aclara que en el proceso de interpretación el lector tiene en cuenta tres tipos de procesos: intratextuales, intertextuales y extratextuales. De esta forma el lector competente no sólo considera en el proceso de interpretación los elementos estructurales del texto (microestructuras y macroestructuras, estrategias de coherencia y cohesión y léxicos particulares), sino que tiene en cuenta los elementos sígnicos aportados desde otros textos, elementos que permitirán al lector, entre otras cosas, el reconocimiento de la presencia de diferentes voces, contextos, ideologías, intencionalidades, épocas y culturas en el texto, de tal forma que la comprensión es definida como *un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y*

*coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños . (M.E.N. 2002: 47).*

Podemos decir que este eje constituye la mimesis II de la espiral interpretativa: durante la lectura. Momento en que el lector activa sus conocimientos previos para ponerlos en relación con los nuevos datos que le aporta el texto, llena los espacios en blanco y toma posición sobre lo leído para la producción de un nuevo texto; en consecuencia, cada lector interpreta el texto de forma diferente pues lo comprende de acuerdo con su realidad particular desde su experiencia de vida, su contexto cultural, su nivel de desarrollo cognitivo, sus emociones, sus deseos, estados de ánimo, etc.

- ***El eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, el papel de la literatura:*** nos propone la formación de un lector que más allá del conocimiento de la historia de la literatura, del reconocimiento de las unidades sígnicas del texto, se propone la formación de un lector intérprete de lo que lee, que reconoce en la literatura una oportunidad para poner en consonancia su ser vivencial y experiencial con los seres que proponen los textos literarios; un lector que reconozca al hombre en la sociedad y a la literatura como un producto de esas dinámicas individuales y colectivas, un lector que indague con los textos y desde esa indagación pueda proponer hipótesis interpretativas.

Los Lineamientos Curriculares reconocen tres aspectos fundamentales en el estudio de la literatura:

1. *La literatura como representación de la cultura y suscitación de lo estético;*
2. *La literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes;*
3. *La literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras. (M.E.N. 2002: 51)*

Cada uno corresponde a los paradigmas con que tradicionalmente se profundiza en el estudio de la literatura en las instituciones educativas de nuestro país: desde la estética, desde la historiografía y la sociología, y desde la semiótica. Aunque los dos primeros son los que más

se abordan en la escuela, el documento aboga por la elaboración de una propuesta metodológica que vincule a los tres, pero siempre desde la perspectiva interpretativa. Se realizan entonces dos propuestas para el desarrollo del trabajo en las aulas de clase:

1. El trabajo por **proyecto de aula**, como horizonte del quehacer pedagógico:

El proyecto, ojalá de carácter investigativo y no de carácter meramente programático, ha de tener una fundamentación y una propuesta. [...] Lo más importante no son los contenidos en sí mismos, como ocurría en los antiguos programas curriculares, sino el efecto de ciertos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes y profesores, en su identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de los saberes. (M.E.N. 2002: 52).

2. **La Intertextualidad**, como la estrategia más adecuada para que el estudiante trascienda de una lectura literal y básica a una lectura crítica. Al respecto el documento nos dice:

*Por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios. (M.E.N. 2002: 53).*

Estos dos elementos constituirán la propuesta pedagógica más específica de los Lineamientos Curriculares, para el área a la que nos referimos, frente a la formación de lectores críticos, quienes avanzarán paulatinamente en el tránsito de los tres niveles de la lectura: literal, inferencial y crítico intertextual; así, el estudio de la literatura pasará de ser visto como una “*acumulación de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, etcétera*”, a ser visto como una “*experiencia de la lectura y de desarrollo de la argumentación crítica*”.

Dos elementos más a tener en cuenta: por un lado, el docente con un rol fundamental en el desarrollo del proceso lector pues es él, con su conocimiento de la lengua y la literatura,

quien definirá tanto las teorías sobre el lenguaje como las teorías sobre la literatura (la hermenéutica es una de ellas) que propondrá al estudiante para el acercamiento al estudio de la literatura y, por otro lado, la referencia al canon de lectura que privilegia la lectura de unos pocos textos, pero con profundidad interpretativa. En consecuencia, se cambia la cantidad por la calidad de lectura, con la lectura crítica de las obras literarias, porque “*se conoce literatura sólo leyendo las obras, de manera completa y no resumida ni fragmentada*”. (MEN. 1998)

- ***El eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación***, ubica los procesos culturales y la interacción del lector con su entorno como ejes esenciales en un primer acercamiento a la interpretación de los textos. Desde este eje reconocemos lo cultural como un universo desde el cual el estudiante puede poner en relación el nuevo texto leído, pues es su experiencia vivencial, política, filosófica, teológica, familiar, etcétera, la que lo acerca al nivel inferencial; son estos elementos los que le permiten llenar los espacios en blanco y dar significado a lo leído, identificando así la mimesis I de la espiral interpretativa. El eje además plantea un trabajo con base en el respeto a la diferencia, la tolerancia y la diversidad cultural, elementos fundamentales para la construcción de una cultura de la argumentación, del diálogo y, desde luego, de la interpretación.

- ***El eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento*** nos permite reconocer la estrecha relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento, de tal forma que la construcción de significados que le otorgamos a los textos leídos está directamente relacionada con el desarrollo cognitivo, entendido como “*la construcción de herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación [...] las herramientas de las que hablamos se refieren a las formas del lenguaje, sus significados y estructuras que cada sujeto va construyendo a lo largo de su proceso de desarrollo ontogenético*” (ME.N. 2002: 62). De esta forma los procesos que desarrollamos para la construcción de significados no son particulares sino que nacen en la interacción social y cultural, de tal manera que en relación con los otros nos vamos apropiando de construcciones fonéticas, morfológicas, sintácticas, semánticas, pragmáticas, discursivas, sociales, etc., que van siendo permeadas

para consolidar actos de pensamiento que posteriormente reconocemos o utilizamos en el proceso interpretativo. Ser lector entonces se convierte en una producción cultural que utiliza estrategias de interpretación variadas y de acuerdo al entorno cultural e histórico.

El eje, además, reconoce los tres momentos de la espiral interpretativa (antes, durante y después de la lectura) y nos presenta algunas estrategias para facilitar la reconstrucción del significado local y global del texto como el diálogo, la lectura de las imágenes, el análisis del título, los videos, la predicción, la deducción, el recuento, la relectura, el parafraseo, la predicción, las redes conceptuales, entre otras.

Lo anteriormente expuesto ubica al lector, la lectura y la interpretación como el proceso fundamental de la formación en las aulas escolares, un lector que se construye en su temporalidad, en su “estar-ahí”, que construye redes interpretativas desde lo individual (experiencia de vida) y desde lo colectivo (herencia cultural). El lector a formarse es un lector que en su proceso de lectura rebasa los límites del texto para interpretarlo en relación con otros textos, que se unen a él desde diferentes puntos: temáticos, discursivos, estructurales, culturales, teológicos, sociológicos, filosóficos, políticos. El lector ideal desde los Lineamientos Curriculares es el lector que se desprende de su profesor para explorar nuevos mundos en la lectura y la literatura.

El segundo documento “*Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana*” nos acerca a las competencias básicas que han de aprender los estudiantes frente al campo de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha. Cabe resaltar que el documento publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2006, no presenta directamente un enfoque determinado sobre la concepción de la lectura y sus prácticas, tendientes a la formación de lectores críticos.

Con el fin de otorgar sentido a lo leído, el documento presenta la comprensión y producción como ejes centrales para la enseñanza del lenguaje, definiendo la lectura como “*la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística*” y la escritura como “*el proceso por medio del cual el individuo genera significado*” (M.E.N.

2006: 21); de igual forma, propone la literatura como la responsable de formar lectores y generar el gusto por la lectura:

*(El) placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje. [...] se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión. (M.E.N. 2006: 25)*

Así, el lector es aquel que lee textos literarios, goza con su lectura, los interpreta y los valora desde diferentes dimensiones o perspectivas; pero, contrario a los Lineamientos Curriculares para el área, deja por fuera al lector de textos no literarios que de igual forma enriquecen sus experiencias lectoras, interpretativas y cognitivas. Ese lector que encontramos tanto en la dimensión referida a la **Literatura** como en la dimensión referida a la **Comprensión e Interpretación textual**, donde no se restringe la interpretación a la literatura sino que se deja generalizada a todo tipo de texto, como se muestra en los correspondientes a los ciclos IV (octavo-noveno) y V (décimo-once):

- \* *–“Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.*
- *Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce” (MEN. 2006: 38)*
- \* *–“Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa”*
- *Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta el tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa” (MEN. 2006: 40)*

Desde esta dimensión, el lector no sólo es aquel que lee textos literarios; la lectura trasciende las fronteras de la escuela y debe asumirse desde las experiencias comunicativas del lector mismo, teniendo en cuenta incluso las narraciones en los videojuegos, los discursos

emanados desde el chat o el internet, entre otros; esa producción no literaria, producto del cambio tecnológico y social que las prácticas de lectura escolares no se han atrevido a considerar, aportan también en la construcción cognitiva e interpretativa del educando.

Ahora bien, aunque en su presentación el documento destaca el abordaje de la literatura desde un enfoque estético, en los indicadores del proceso de los dos niveles trabajados no se evidencia dicha postura y aunque no se propone un estudio historiográfico, se continúa posibilitando la división de la literatura desde lo local hacia lo histórico, dado el carácter de textos ramificados unidos por características y momentos, históricos o literarios, de regiones geográficas específicas, pero no deja ver claramente el carácter interpretativo ligado a la experiencia de vida del lector. Así, encontramos para los niveles que nos competen los siguientes procesos y subprocesos, sin referencia al acto estético, por lo cual el concepto de lectura literaria se torna contradictorio al inicialmente expuesto:

- \* *Grado octavo-noveno:- Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.*

C

*aracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc. (MEN. 2006: 38)*

- \* *Grado décimo-undécimo: -Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas géneros y autores, entre otros aspectos.*

“

*Leo textos de diversa índole, género, temática y origen” (MEN. 2006: 40)*

Los estándares expuestos dejan de lado la experiencia vivencial del lector y el goce estético que une el mundo del texto con el mundo del lector (con sus acervos cognitivos), probablemente debido a la tendencia a separar la literatura de otros textos o experiencias vitales del sujeto (la aprehensión de múltiples textos) que se encuentran en continua relación dialógica con la obra literaria y que en la escuela no se reconocen como texto al igual que muchos otros sistemas simbólicos, lo cual permite observar la gran fisura existente entre los Lineamientos y los Estándares curriculares en torno a la lectura y la interpretación de textos.

Esta fisura se reconfirma en el retorno a como se presentara en los antiguos programas curriculares el estudio de la literatura: por continentes geográficos (en noveno, literatura latinoamericana; en décimo, literatura española, y en once, literatura universal, esta última asociada con las literaturas europeas clásicas). Se avala así la manera como los libros de texto mantuvieron, aun después de los lineamientos curriculares, la perspectiva taxonómica y estanca del estudio de la literatura. Nos llama la atención, al respecto, el registro de 11 logos de editoriales escolares en la contraportada del libro que publicó el MEN sobre los estándares.

## 2.4 Los Niveles de la Interpretación

Desde los Lineamientos Curriculares tres niveles son considerados como referentes para caracterizar los modos de leer, los cuales “*no se asumen de manera tajante y obligatoria, sino como una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en lectura*” (MEN. 2002: 74); los tres niveles son: un nivel literal, un nivel inferencial y un nivel crítico-intertextual.

La interpretación de los textos avanza en cada nivel; así, el primer nivel o *nivel literal* ubica al intérprete en relación con el texto en su nivel denotativo. Para nuestro estudio, corresponde a “**entender**” lo que nos dicen los textos en su relación con el significado de las palabras y proposiciones en contexto. Este nivel tiene dos variantes: transcripción y paráfrasis. Entender en la primera variante equivale a reconocer palabras y frases *con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso* (MEN. 1998: 74), corresponde al inicio de la espiral interpretativa, que desarrollan los niños en sus primeros años de escolaridad; en la variante de paráfrasis, el lector pasa a una interpretación más amplia de lo leído porque pone la palabra en contexto para hallar su significado; el resumen es la estrategia más utilizada para este nivel, en el cual el lector activa *las macro-reglas, enunciadas por Van Dijk (1980), necesarias en toda comprensión de texto, que consisten en generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información fundamental.* (MEN. 1998: 74)

El segundo nivel, *Inferencial*, corresponde al acto de *deducir o colegir*. El papel del lector en el proceso avanza hacia la construcción de relaciones y asociaciones entre los significados, por eso llena los espacios vacíos del texto, es decir, completa la información que el texto no presenta con la que le han aportado otros textos o las propias vivencias; deduce, presupone, excluye, incluye, agrupa, establece relaciones de tiempo, espacio, causa, consecuencia, efecto, etc. Es el momento en que el lector dialoga con el texto, llevándose a cabo lo que Eco llama cooperación textual (1978), la cual abre las posibilidades a una lectura crítica-intertextual.

El tercer nivel o nivel *crítico-intertextual*, corresponde al acto de *Interpretar con juicio crítico*. Es el nivel donde el lector pone en relación todos los textos leídos; Eco lo llama “lectura enciclopédica”. Desde su saber enciclopédico el lector realiza sus propias conjeturas y toma posición frente a lo leído, construye juicios críticos que luego plasma en un nuevo texto que además pasa a ser intertexto de textos anteriores porque ha nacido de la herencia literaria, filosófica, poética, teológica, cognitiva, de su autor.

*Se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee. (MEN. 2006: 75).*

Atendiendo a los anteriores postulados, la escuela puede reconocer la intertextualidad no como un fin, sino como una posibilidad de formar lectores con actitud de lectura presente en la espiral discursiva (entender-comprender-interpretar), convirtiendo al aula de clase en una inmensa red de significados que hacen converger el tiempo y la narración, la literatura y la lectura, el lector, la lectura y la vida, pues convierte el aula de clase y la vida en texto para ser interpretado.

Desde las perspectivas conceptuales que orientan esta propuesta, avanzaremos hacia el siguiente capítulo para analizar la experiencia de lectura en las aulas de clase y reconocer el valor que los estudiantes otorgan a la lectura y a la literatura en sus procesos de interpretación. Por eso, el siguiente capítulo se centra en los procesos de lectura de los estudiantes, quienes consolidan su interpretación como lectores experienciales que llegan a la criticidad a través de la lectura de la narración histórica y la narración literaria en una institución educativa de San José del Guaviare.

## Capítulo III

### Minificciones y realidades: formando intérpretes en la escuela

*Una elección de pedagogía, inevitablemente conlleva a una concepción del proceso de aprendizaje y del aprendiz. La pedagogía nunca es inocente. Es un medio que lleva su propio mensaje.*

*Jerome Brunner*

Formar lectores críticos, intérpretes de su realidad y de los textos, literarios o no, es la mayor tarea que se le ha comprometido a la escuela; encontramos argumentos para sustentar dicha idea en el SIE de las institución educativa donde se desarrolló el proyecto de investigación que sustenta el presente escrito, desde el cual la lectura y la escritura se asumen como el eje transversal a todas las áreas del conocimiento; sin embargo, lograr este propósito en el que la teoría y la práctica converjan resulta un ejercicio interesante del que sólo puede dar cuenta el proyecto que se logre desarrollar en el aula.

El principal objetivo de este capítulo es construir una relación entre la teoría expuesta en los capítulos anteriores y las prácticas pedagógicas desarrolladas en la IEMABE desde las cuales podemos ver cómo la narración literaria se convierte en una posibilidad más para interpretar la historia. Estructurado en tres apartados, en el primero se hará una aproximación a la etnografía del lugar a partir de una encuesta previamente aplicada en la cual se buscó reconocer el contexto y su influencia en los niveles de interpretación y de los procesos de lectura desarrollados por los y las estudiantes del grupo particular que nos permitió el desarrollo de la presente investigación.

Un segundo momento lo constituyen las concepciones que sobre la lectura poseen los estudiantes. Nos acercaremos entonces al reconocimiento de dos tipos de apropiación de la lectura desde la literatura y la historia, para lo cual se expondrá la experiencia de Pasantía II en el Retorno (Guaviare) y los cambios conceptuales y metodológicos para el análisis de los textos históricos, desde los cuales analizaremos su incidencia en la enseñanza de esta área en la IEMABE.

Desde los escritos de los estudiantes analizaremos la incidencia de los proyectos de aula en el contexto escolar como ejercicio que permite el desarrollo de procesos de lectura y de la reflexión investigativa por parte del docente; para ello nos apoyaremos en el análisis de un proyecto de aula en el que los estudiantes conocen y reconocen a los escritores como seres reales, de su entorno y su realidad. Consideramos que permitir a los estudiantes acercarse a la literatura desde su entorno, con seres humanos que aparecen ante sus ojos como inalcanzables (los escritores), es brindarles la posibilidad de llegar a la lectura desde su ser fáctico y vivencial; es ante todo abrir el espacio para reconocerse como protagonistas de la historia. Historia que luego puede ser tramada en un nuevo texto.

Paralelamente, se abordará el proceso de investigación desde la evaluación, los instrumentos y los procesos que dieron origen al capítulo; desde ellos se reconocerán las dificultades surgidas durante el desarrollo del ejercicio investigativo, tan importantes como

los logros alcanzados, pues son estas las que permiten realizar los cambios pertinentes para que el estudiante pueda aprehender los niveles de criticidad esperados por la sociedad colombiana.

### **3.1 El lector y su realidad: escuela, contexto y lectura<sup>3</sup>**

#### **3.1.1 El contexto de investigación: La Institución Educativa Manuela Beltrán**

San José del Guaviare, capital del departamento de Guaviare, a la cual sus habitantes han llamado “*Capital de la esperanza colombiana*”, está ubicada a 400 km de Bogotá, capital de la República. Su clima cálido-húmedo, su exuberante vegetación selvática y sus cursos de agua la proyectan –al igual que al departamento– como uno de los lugares turísticos importantes del país en la próxima década. Es una ciudad joven a la cual se puede llegar a través de agua, tierra o aire. Con una población compuesta mayoritariamente por gentes de otros departamentos (población flotante), durante la última década San José ha empezado a adquirir el estatus de ciudad capital por la mejora en la prestación de servicios públicos (luz eléctrica, agua potable, alcantarillado, cementación de vías urbanas) y por lograr la apertura terrestre mediante la pavimentación de un gran tramo de la carretera que comunica al departamento con el Meta. En la actualidad, su economía está basada la agricultura, la ganadería y la pesca; sin embargo, la coca y sus derivados, el ser escondite de secuestrados políticos por la guerrilla, y la cruenta lucha que se libra en sus tierras entre guerrilleros, paramilitares y ejército, son los tres elementos que hicieron conocer al departamento y sus cuatro municipios a nivel nacional e internacional.

---

<sup>3</sup> Este apartado fue escrito parcialmente junto al licenciado Jainer Acosta Leal quien también desarrolló el proyecto de investigación para su tesis con el mismo grupo de estudiantes durante el año 2011.

En el municipio de San José del Guaviare existen cinco instituciones educativas oficiales que ofrecen los niveles de educación preescolar, básica y media vocacional. Una de ellas es la Institución Educativa Manuela Beltrán –en adelante IEMABE-, la cual funciona desde hace 27 años. Ubicada en el barrio El Porvenir, al nororiente del municipio, se encuentra cerca de las dos plazas de mercado del municipio; a su alrededor se encuentran varios comercios, entre ellos dos pequeñas papelerías que cubren las necesidades de docentes y alumnos, especialmente durante la jornada escolar. Tras el colegio hay otros barrios de estrato 1 que colindan con el humedal del municipio y de donde proviene la mayor parte de la población del colegio; la ubicación de estos barrios hace que las familias que los habitan sufran las inclemencias de la temporada invernal y, en ocasiones, sean reasignadas a refugios temporales.

Para el año lectivo 2010, la institución registró 1750 estudiantes matriculados que son atendidos por 46 docentes, 5 directivos-docentes, 1 psicólogo y 12 administrativos. El 98% de los docentes es licenciado, con títulos de postgrado (la mayoría son especialistas en un área relacionada con su saber específico) y algunos de ellos se destacan en su labor y lideran procesos de formación que son de reconocimiento regional e incluso nacional.

La planta física consta de 35 aulas distribuidas en cuatro bloques, una amplia sala de profesores, una biblioteca, una sala de audiovisuales, dos canchas de microfútbol, un laboratorio para Física y Química, dos salas de informática, un aula múltiple (actualmente deteriorada), el restaurante escolar y cinco espacios pequeños: enfermería (inoperante), el almacén, el archivo, guardarropas de danzas, cuarto de música y, finalmente, la emisora (que no funciona por falta de fondos y apoyo institucional). Hay tres baños al servicio de los estudiantes, uno para los profesores y otro para los directivos docentes. Cabe resaltar que las oficinas administrativas y directivas son pequeñas y resultan incómodas para la labor que allí se realiza. La aparente suficiencia de espacios contrasta con la ausencia de zonas verdes y espacios bajo techo, pues el patio de recreo es muy reducido para el volumen de estudiantes que alberga la institución y prácticamente no permite que los

docentes utilicen otros espacios distintos al aula para orientar sus clases. Esta situación afecta particularmente a los docentes del área de Educación Física ya que estudiantes y docentes sufren las inclemencias del variable clima de San José; a pesar de esto, el deporte es uno de los campos donde la institución se destaca a nivel regional.

Como toda institución educativa orientada hacia la formación integral de sus educandos, la IEMABE emprende acciones a nivel curricular que son del interés de la presente investigación. Como primer ejercicio mencionamos el proyecto “A Leer y escribir se dijo”, en el que se reconoce la lectura y la escritura como procesos que deben iniciarse en los primeros años de escolaridad, razón por la cual la iniciativa parte del programa de lengua castellana (2006), pero se extiende al primer ciclo (2007). El proyecto pretendía promover y consolidar la necesidad de la lectura en los estudiantes de primero a quinto grado asumiendo la lectura de diversos textos, una hora a la semana. Quizá el mismo objetivo propuesto que tiende a consolidar “la necesidad de leer” más que el gusto por la lectura en los niños que se encuentran en pleno desarrollo lector, unido a circunstancias externas como la obligatoriedad con que se acerca a los docentes al proyecto, fueron las causas más fuertes para que poco a poco se cancelara.

El segundo, es el proyecto Significar desde lo Audiovisual, ejecutado con el grado 501 durante los años 2006-2007 y cuya base fue el trabajo interdisciplinar (Matemáticas - Inglés - Castellano). Este proyecto reconoce el uso del audiovisual como dispositivo pedagógico que ayuda en la formación de individuos competentes en los campos de la lectura y la escritura. Se propone, en cierta forma, el audiovisual como elemento que puede ayudar a la construcción de lectores que leen diversos textos y que establecen relaciones entre ellos con ayuda del cine, la radio y la televisión; en consecuencia, lectores que desarrollan procesos de lectura y escritura que redundan en su formación como individuos críticos.

Por último, encontramos la reforma gestada al plan de estudios en el año 2009. Debido a las directrices del Ministerio de Educación Nacional emanadas a través del decreto 1290, el

colegio inicia la creación de un nuevo sistema de evaluación (SIE) que contemple los criterios establecidos por dicho decreto respecto a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. De esta forma, en el año 2010, concluida la primera versión final del documento, se determina una evaluación por procesos establecida a partir de cinco aprendizajes específicos: *aprender a pensar, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender en diversos contextos y aprender a diseñar y aplicar estrategias*. (SIE IEMABE: 24). Para el desarrollo del segundo componente –*aprender a pensar*– se propone el desarrollo de la competencia comunicativa como el elemento base del *aprender a hacer*, para lo cual se establece la lectura y la escritura como eje transversal. Sin embargo, parece que para algunas asignaturas, lo expuesto sólo quedó en el escrito del SIE, pues los indicadores de logro dan cuenta de un ejercicio pedagógico que favorece más a la escritura desconociendo la lectura como el potenciador del texto escrito; se puede identificar en los planes de estudio dos tendencias al respecto: las asignaturas que interpretan la lectura y la escritura como un proceso en el que es necesaria la intertextualidad y aquellas que la ven como un recurso para alcanzar la comprensión temática; veamos entonces algunos grupos de indicadores de logro propuestos para este eje y que hemos tomado del PEI institucional<sup>4</sup>, en los cuales se observan las dos posturas:

El área de Ciencias Sociales, conformada por tres asignaturas: sociales e historia, ética, urbanidad y filosofía, nos permite observar un ejercicio de lectura discontinuo entre las asignaturas y de grado a grado. Veamos los referentes:

a. Sociales e historia (grado noveno):

Período 1: Describe las causas, hechos y consecuencias de los sucesos acaecidos en el mundo en la primera mitad del siglo XX.

Período 2: Elabora textos resaltando la relación entre los hechos mundiales y la situación colombiana.

---

<sup>4</sup> Tomamos para el análisis los indicadores de logro correspondientes a las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Castellana por ser las dos que mayor incidencia tienen en el estudio realizado.

Período 3: Describe las características de los hechos ocurridos en América Latina desde 1950 a la actualidad.

Período 4: Manifiesta por escrito sus criterios respecto a los temas vistos.

Los indicadores anteriores, nos permiten observar una propuesta que frente a la lectura y la escritura deja clara la relación entre historia y contexto; además, se asume la lectura para la consolidación de procesos del pensamiento que propenden por el avance en los niveles de interpretación: selección de información, comparación de unos hechos con otros a través de la historia, relacionar los hechos entre sí, caracterizar y describir para, al final, tomar posición ante los hechos al exponer criterios propios sobre la temática vista. Observamos entonces un ejercicio pedagógico que propende por el avance en los niveles de lectura a través de la relación posible entre los textos que nos refieren la historia, la antropología, la geografía y la sociología nacional y universal. No ocurre lo mismo con las dos asignaturas que trabajan la axiología y la filosofía, campos del saber trascendentales para el desarrollo social del ser humano, en las cuales la lectura y la escritura son desconocidas (en el plan de estudios) o se convierten en instrumentos para alcanzar los logros propuestos:

*b. Ética (grado noveno)*

Período 1: Reflexiona acerca de la autoestima como forma de desarrollo personal.

Período 2: Explica las causas que originan los conflictos.

Período 3: Enuncia las características y fundamentos de la persona.

Período 4: Reflexiona sobre la importancia de satisfacer las necesidades humanas.

Acá se desconoce lo expuesto en el SIE para el logro 2 (competencia comunicativa). La lectura queda sucinta como un ejercicio necesario para que el estudiante llegue a la reflexión, la explicación y la enunciación de los temas trabajados en la clase; sin embargo, no hay una propuesta clara en los procesos de lectura ni de escritura, contrario a la propuesta de ciencias sociales donde se busca llegar a la argumentación y se parte de la descripción.

*c. Filosofía (grado décimo):*

Período 1: Realiza ensayos y críticas destacando aspectos centrales de la temática vista.

Período 2: Sustenta características propias acerca de los métodos filosóficos y los planteamientos de la psicología.

Período 3: Reconoce la ética y la axiología como elementos importantes de las dimensiones de la persona.

Período 4: Describe cómo las ideas políticas y religiosas influyen en la organización social.

Contrario a lo expuesto en el SIE y de la consideración realizada sobre la lectura y la escritura para el grado noveno, en el grado décimo la alusión sobre la lectura y la escritura es superflua; la única referencia al respecto se encuentra en el período 1 donde se insta a los educandos a escribir ensayos críticos. Suponemos que la lectura y el análisis de diversos textos sobre los “aspectos centrales de la temática vista” hace parte de la estrategia pedagógica utilizada para tal fin.

Por su parte el área de Lengua Castellana presenta una propuesta, basada en la que se fundamenta para la ciudad de Bogotá, en donde la lectura y la escritura son consideradas como procesos que avanzan de grado a grado y que requieren de estudios intratextuales, extratextuales e intertextuales para llegar al nivel crítico en la interpretación de los textos; vemos entonces, para los grados noveno y décimo la siguiente propuesta:

*a. Lengua castellana (grado noveno)*

Período 1: Participa en la selección de la información, planeación, producción y análisis de los textos informativos que dan cuenta de puntos de vista individuales y colectivos sobre un tema propuesto.

Período 2: Reconoce que en la literatura están presentes elementos de la cultura universal y local.

Período 3: Selecciona la información obtenida a través de diversas fuentes para analizar críticamente eventos e ideas.

Período 4: Produce textos con argumentos que infiere a partir de la indagación y selección de la información.

Queda expuesta la importancia de generar procesos cognitivos que se desarrollan según la complejidad a medida que se avanza en la temporalidad del estudiante (selección de la información, planeación, producción/ descripción, explicación, argumentación); además, es constante la referencia a considerar la toma de posición del estudiante frente a lo leído y el texto escrito como el dispositivo para exponer críticamente lo que el estudiante interpreta.

b. Lengua castellana (grado décimo)

Período 1: Diseña un esquema de interpretación y producción de un texto, teniendo en cuenta elementos semánticos, pragmáticos y estructurales.

Período 2: Realiza lecturas críticas de carácter intertextual en donde pone en relación sus saberes en los procesos de comprensión, análisis y producción de textos.

Período 3: Ejercita recursos de la lógica, la dialéctica y la estilística para sustentar su posición teórica y su punto de vista sobre un tema dado.

Período 4: Identifica y da cuenta de las características de diferentes momentos, corrientes, obras y autores de la literatura universal y del sentido que tienen dentro del contexto cultural universal.

La propuesta de lectura y escritura para este grado considera el acercamiento a la interpretación crítica desde la intertextualidad, por eso da cuenta de diversos tópicos desde donde se puede acercar al lector-estudiante a la interpretación de un texto que puede o no ser literario. El documento además plantea el trabajo por proyectos de aula como la estrategia pedagógica que mayor impulsa “*el desarrollo de la capacidad lectora y escritora*”, entre otros procesos del pensamiento; sin embargo, los planteamientos del SIE

no han alcanzado su derrotero en el aula porque una gran parte de los docentes han hecho caso omiso a lo expuesto en el documento y no abordan el trabajo en el aula de clase con los preconceptos metodológicos y pedagógicos planteados, continuando con el estilo de trabajo que venían ejecutando antes de su redacción.

En 2010 el colegio completa la construcción del nuevo sistema de evaluación adoptando las rúbricas, grillas o matrices de valoración como instrumentos de evaluación. Esta decisión, a nuestro juicio y según nuestra experiencia, fue tomada a la ligera porque, a pesar de las discusiones que se realizaron en jornadas académicas extracurriculares con todo el cuerpo docente, se dejaron muchos cabos sueltos frente a su construcción y aplicación; como resultado de ello, la mayoría del cuerpo docente construyó los instrumentos como un ejercicio aislado de la práctica, solamente para cumplir un requisito solicitado por los directivos de la institución.

Hasta aquí nos hemos referido a la institución educativa y las características más relevantes que convergen o divergen con el marco conceptual y los propósitos de la presente investigación; a continuación describiremos algunos rasgos socioeconómicos del grupo de estudiantes que participaron en el proceso.

### **3.1.2 El contexto de la investigación: los sujetos**

En relación con la educación media, en 2011 la IEMABE cuenta con cuatro grupos en grado décimo y tres en grado once. En promedio, cada grupo de grado décimo está constituido por 30 estudiantes y cada grupo de grado once por 27, lo que habla de una deserción considerable. Para el desarrollo del proyecto de investigación se decidió trabajar con grado décimo-cuatro, teniendo en cuenta algunas características particulares del grupo como el bajo nivel de desempeño académico y la edad avanzada para el grado de un buen número de estudiantes.

Al inicio del año lectivo, el grupo estaba conformado por 37 estudiantes; hacia el mes de julio quedó reducido a 31 debido a dificultades económicas, académicas o para conformar hogares. Los estudiantes oscilan en edad entre los 15 y los 19 años, cuando se esperaría que tuvieran entre 14 y 16 años, según el estándar nacional; de estos, el 46% es oriundo de otras regiones del país, principalmente del Meta y el eje cafetero, y un 54% son nativos del Guaviare. A pesar de que 17 de los 31 estudiantes son del Guaviare, sólo 12 de ellos han vivido toda su vida en el departamento: los otros cinco, por razones desconocidas, se fueron de la región y regresaron 1 o 2 años después. De los 14 no nativos, al menos 6 llevan entre 5 y 9 años viviendo en la ciudad; 5, llevan entre 2 y 4 años habitando en el departamento y tan solo 2 estudiantes llegaron este año; podría decirse que la mitad de ellos aún se está “adaptando”. Por otro lado, 64% del grupo vive en barrios cercanos a la institución y el 36% restante vive en barrios muy alejados. 67 % de los estudiantes viven en barrios de estrato 1, 29% en estrato 2 y sólo 1 estudiante pertenece al estrato 3.

En relación con su trayectoria escolar, sus preferencias académicas y sus horizontes de vida hay algunos datos que vale la pena mencionar. 51% de los estudiantes ingresaron en la institución en el grado octavo; 32% lo hizo en el grado quinto, 3 están en el colegio desde el grado segundo de primaria y sólo uno inició sus estudios desde el grado Transición. Un dato que se relaciona con el hecho de que la edad promedio del grado sea 17 años es que 70% de los estudiantes debió repetir algún grado y de este porcentaje al menos 20% suspendió sus estudios durante uno o dos años. Respecto de las asignaturas que los estudiantes consideran aquellas en las cuales se desempeñan mejor, 35% de ellos afirma Castellano; 16%, Matemáticas; 22% Ciencias Sociales; 9% en Inglés y 6% en Química; el resto (22%) afirma que se destaca en asignaturas como Ética, Religión y Contabilidad. La Matemática, es señalada por la comunidad estudiantil como una de las más difíciles. Resulta más curioso que pese a lo dicho en relación con el campo del saber, 45% de los estudiantes desean estudiar carreras relacionadas con la Física: Medicina, Ingeniería y Criminalística son las favoritas (el 55% restante se inclina por carreras como diseño de modas, azafata, diseño gráfico y oficial de policía, entre otras). Si bien los estudiantes

manifiestan con mucha determinación lo que desean estudiar, al indagar qué otras opciones de vida tomarían en caso de no poder continuar con sus estudios, 41% dice que trabajarían informalmente, 12% afirma que continuarían el proyecto empresarial que han emprendido en el colegio para conformar una microempresa, 1 que el deporte sería su opción de vida y el resto dice no saber qué hacer.

Las condiciones económicas de la familia del estudiante, el nivel de estudio de los padres o responsables y el acompañamiento que ellos dan a sus hijos o acudidos son aspectos que también queremos describir, no como factores determinantes para el desarrollo del proyecto aplicado, sino como posibles factores asociados al rendimiento. Respecto de las condiciones socioeconómicas se tomaron como indicadores dos tipos de bienes: los electrodomésticos y los libros. Los primeros no parecen mostrar grandes diferencias, salvo el acceso a Internet: en todas las residencias de los estudiantes hay al menos un televisor, 95% de ellos tiene equipo celular, 77% posee DVD, 85% cuenta con un computador y solo el 30% tiene acceso a Internet. La cantidad de libros en el hogar muestra mayores diferencias: 50% de los estudiantes dice que en su casa hay entre 5 y 30 libros, 19% menciona que hay entre 50 y 100 libros y tan solo 13% dice contar con más de 100 libros en su casa. Por otro lado, 67% de los estudiantes vive con sus padres y hermanos, 1 con su pareja, 4 en internados y el resto en núcleos familiares extendidos, es decir, con los abuelos, tíos o hermanos.

En cuanto al nivel académico de los padres, la información obtenida expresa que 53% de ellos solo alcanzó a terminar la escuela primaria; 6% realizó estudios profesionales; el 32% llegó hasta el nivel secundario y 8% nunca fue a la escuela. A pesar de que todos los padres apoyan los estudios de sus hijos, 93% se encarga únicamente de cubrir las necesidades económicas inherentes a la vida escolar y 7% los ayuda con algunas tareas o buscan a personas idóneas que solventen esta situación. Con datos similares encontramos las referencias a la labor desempeñada por los padres quienes en mayor porcentaje (80%) desempeñan oficios como albañilería, ventas ambulantes y trabajos agrícolas; sólo un 20%

labora como oficinistas, docente, enfermería, entre otras. Unido a los anteriores referentes, éste nos demuestra un bajo nivel en el acercamiento que los estudiantes pueden hacer por fuera de las aulas a la lectura y a la construcción de procesos académicos extracurriculares desarrollados en sus hogares.

La descripción anterior sólo es un panorama escueto del contexto familiar y del grupo de estudiantes que hizo parte de esta investigación y en ningún caso pretende tener valor estadístico explicativo del rendimiento. Nuestro objetivo se limitó a ubicar al lector en el ámbito en el que se ha trabajado.

### **3.2 Las prácticas de lectura en el contexto escolar**

Como se expuso en el anterior apartado, son dos las concepciones que sobre la lectura quedan expuestas en los documentos curriculares de la IEMABE, lo que nos lleva a deducir que también son dos los tipos de prácticas pedagógicas abordadas para el desarrollo de lectores en la misma institución educativa; sin embargo, consideramos que no sólo se llevan a cabo allí sino en muchas de las instituciones educativas, por lo menos del departamento; queda también expuesto que una de las falencias presentadas para que los estudiantes tengan una educación que tienda hacia la interpretación radica, en gran parte, en el ejercicio de transposición didáctica implementada por los docentes y que se ejemplifica en los documentos que integran el currículo de la IEMABE, pero que también podemos observar en los acercamientos realizados a otras instituciones educativas en las cuales los docentes poco se interesan por construir comunidades académicas que impulsen al reconocimiento de nuevas pedagogías tendientes a la formación de estudiantes competentes. Tal es el caso de lo observado durante la Pasantía II, realizada en el marco de la maestría en la Institución Educativa Latorre Gómez (INELAG), del municipio del Retorno, Guaviare.

Nuestro acercamiento a la INELAG buscaba, por un lado, conocer algunos conceptos, gustos e imaginarios que los estudiantes y el docente poseían sobre la lectura de textos narrativos e históricos y, por otro lado, encontrar en el docente a un par académico con el cual discutir sobre la necesidad de crear comunidades académicas que reflexionen sobre su quehacer en el aula. De los dos objetivos propuestos sólo se logra el primero, pero con los estudiantes porque el docente se limitó a ubicarlos en el salón, a establecer reglas de comportamiento y a señalar el ejercicio como una nota para el período. Acto seguido, abandona el salón para hablar por teléfono.

La represión que ejerce el docente y la apatía frente al trabajo realizado por un colega con un grupo del cual él era profesor titular muestran uno de los referentes frente al cual podríamos evaluar la calidad de la educación en el departamento del Guaviare. Estadísticamente, las pruebas Saber nos posicionan en los últimos lugares del Rankin de resultados nacionales, pero además las expectativas de nuestros estudiantes en la formación continuada son pocas. Quizá la represión utilizada como constante pedagógica durante muchas décadas sea una de las causantes de los bajos niveles de interpretación de los textos y de la realidad en general, porque a pesar de los esfuerzos realizados por investigadores, por grupos de estudio como la Red Nacional para la Transformación de la Formación Docente y por la legislación educativa, orientada desde el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N), aún es una constante en las escuelas (sobre todo en las de las zonas más distantes como el Guaviare) en donde todavía se siente en diferentes manifestaciones la máxima de “*la letra con sangre entra*”. Por otro lado, la apatía del docente frente al trabajo de un colega demuestra que aunque se den las condiciones administrativas y legislativas para promover el cambio educativo en el país, éste no llegará en tanto los docentes no se interesen por las propuestas de otros, mientras no se construya una comunidad académica que propone y establece criterios para la transformación de la educación del país.

Pese al poco interés del docente, el cuestionario aplicado al grupo de estudiantes del grado once arroja los siguientes resultados:

1. Leer para el 50% de estudiantes es una capacidad adquirida; para el 30% es la posibilidad de entender lo que dicen los textos y el 20% considera que leer es saber lo que dice una frase.
2. El 80% de los estudiantes manifiestan que no les gusta leer porque no les han inculcado el hábito desde la casa. El 20% restante, indica que les gusta la lectura porque en sus casas sus padres les han inculcado el hábito de leer desde muy pequeños.
3. Frente al interrogante: cuando te dicen que debes leer, ¿qué tipo de texto crees que asumirás? ¿por qué?, la mayoría responde que se imaginan leyendo una obra de literatura porque los únicos que colocan a leer son los profesores de lenguaje; otros dejan ver que, aparte del docente de Castellano, hay otros profesores que también asumen la lectura de textos dentro de su clase porque responden que depende del profesor que les diga.
4. Para el 60% de los estudiantes, leer textos históricos es una actividad que se realiza por obligación (*para no perder la materia*); para el 25%, es una fuente de información (*para aprender sobre cosas nuevas*) y el 15% restante los ven como una forma de entretenimiento; por unanimidad responden que su lectura sólo se realiza en sociales y que es una forma de conocer la historia del hombre en la tierra. La segunda pregunta ¿Qué representa para ti la lectura de textos literarios?, no fue respondida.
5. A la pregunta ¿encuentras alguna relación entre la lectura de textos literarios y de textos históricos?, el 75% responde en forma negativa. La sustentación a su respuesta deja ver que la interpretación dada a la pregunta fue errónea, pues buscaron establecer la relación entre literatura e historia y respondieron que los textos de literatura son un reflejo de la historia y la sociedad, mientras la pregunta se dirigía a las relaciones entre las formas de leer textos históricos y textos literarios. Esta observación se realizó en el momento de la socialización de la respuesta, pero ninguno realizó una nueva versión de la respuesta.
6. Al interrogante ¿qué tipo de textos prefieres leer?, las respuestas fueron variadas siendo los preferidos las revistas como *Tú, Aló, TV* y *novelas* (55%); seguidos por las historias fantásticas (23%), las de amor (entre las niñas, 15%) y aquellas donde el libro fuera corto (17%).

7. Los textos de lectura propuestos en el colegio son los cuentos (78%), las novelas cortas con temáticas y personajes de la actualidad (22%).
8. Frente al interrogante, ¿qué tipo de actividades de lectura desarrolladas por el colegio o entidades promotoras de lectura a nivel municipal prefieres?, el 67% responde que la realización de obras de teatro. Se pudo observar que aparte de las actividades desarrolladas en clase no hay promoción de la lectura extraclase por parte del colegio. Frente a las actividades de promoción de la lectura por parte de la biblioteca municipal hay un desconocimiento total; sólo un estudiante respondió que iba a la biblioteca a realizar consultas. Queda expuesta la poca difusión que hace la biblioteca municipal de sus programas de lectura en las instituciones educativas.
9. Al interrogante de ¿eres un buen lector? ¿por qué?, el 96% responde negativamente y no argumenta su respuesta.

Podemos ver que, contrario al imaginario colectivo de un gran número de docentes, los estudiantes poseen una nueva concepción de la lectura que rebasa el desciframiento de las palabras en su significado literal y propende por la comprensión e interpretación del texto. Entonces, leer para este grupo de estudiantes gira en torno a la construcción de un proceso de lectura; sin embargo, estos procesos no se han venido consolidando en la escuela ni en la casa y arrojan un resultado desalentador frente al gusto por la lectura. No hay formación de lectores autónomos, de estudiantes que asuman la lectura como un fármaco, como un viaje o como una traducción (como expresa Larrosa); por el contrario, los estudiantes asumen la lectura como un ejercicio propio de la escuela. Por otro lado, la escuela no se ha acercado a la lectura estudiantil con toda su potencialidad y ha desechado textos que, aunque no siendo literarios, permitirían al estudiante ingresar en el mundo de la lectura y desde allí a la criticidad.

Habría sido interesante recoger datos sobre la forma de leer textos literarios y textos históricos para analizar las relaciones y diferencias que los estudiantes establecen entre la lectura de estos tipos de textos, sin embargo, es de reconocer que muy pocos docentes

realizan ejercicios de interdisciplinariedad o que esto sugiere una mayor disposición para el trabajo en equipo para discutir la metodología, la didáctica a utilizar, el análisis de los resultados y para discutir aciertos y errores en el proceso pedagógico. Resulta difícil porque, así como el profesor no participó en el trabajo realizado algunos docentes aún consideran sus verdades como únicas e inobjetables: visión reduccionista cuyo único alcance es el estancamiento académico y crítico de nuestros estudiantes.

### **3.2.1 ¿Y de la historia qué?: Un acercamiento a la clase de historia en la IEMABE**

*No hay ideas, no hay conceptos sin lenguaje. Y sin trabajo con el lenguaje no hay apropiación de los conocimientos. Pero además, el manejo del lenguaje, la interpretación y la producción de los textos, no se adquiere de una vez y para siempre, sino que es un trabajo constante que debe ser desarrollado continuamente en todas las áreas y niveles.*

MARTA MARÍN

Partimos de esta frase para señalar con Marta Marín que la apropiación de competencias lingüísticas no es función exclusiva de los docentes de lenguaje o lengua castellana (como se nombra a la asignatura en el currículo escolar colombiano), sino que es función de los docentes de todas las áreas del conocimiento y en todos los niveles (estudios preparatorios y universitarios), pues la adquisición del sistema lingüístico que atañe a los procesos de lectura, escritura y oralidad es un proceso continuo que se construye a lo largo de la vida en los espacios académicos y socioculturales. Esta consideración nos permite reconocer en la clase de historia un elemento potencializador para la formación de lectores críticos.

Para Jerome Bruner (1990) “*la manera típica de enmarcar la experiencia (y nuestros recuerdos en ella) es la modalidad narrativa y (...) lo que no se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria*”. Dicho de otro modo, cuando interpretamos los textos históricos también estamos interpretando textos narrativos pues la modalidad narrativa

ayuda a organizar la experiencia emocional y vivencial de los seres humanos; entonces, los seres humanos interpretamos narrativamente las acciones y los comportamientos: imaginamos, creamos, construimos nuestras vidas y las de otros como un relato; deseos, creencias y emociones llevan a actuar a las personas de cierta forma conforme al contexto donde se mueven; por eso estamos en constante búsqueda de justificaciones que respondan a nuestras acciones y a las de los otros. Ricoeur (2001) por su parte considera que el relato es imitación o representación de acciones y de hechos que se entrelazan para manifestar nuestra forma de vivir el mundo; existe una relación mimética entre los órdenes de la acción y de la vida, así como un pensamiento que obra en toda configuración narrativa y que se concreta en una reconfiguración de la experiencia. Esto supone un trabajo colectivo de construcción del mundo inteligible. Mitos, leyendas, biografía, cuentos, fábulas, narraciones históricas, anécdotas, declaraciones jurídicas, dramas, novelas, etc. no son otra cosa que una forma más de tramar la realidad; una mimesis de los pensamientos, deseos, sentimientos, hechos y acciones de los seres humanos.

Si consideramos el lenguaje como la materia prima del conocimiento, debemos señalar que los estudiantes deben adquirir conocimientos lingüísticos que puedan utilizar como herramientas interpretativas para cualquier tipo de texto, lo cual se logra cuando los docentes de las diferentes asignaturas escolares retoman el estudio del lenguaje y de las prácticas lectoras y escritoras como parte del ejercicio académico desarrollado y cuando reconocen que leer desde el área del conocimiento que lidera no es igual a leer textos de literatura, porque los textos de historia, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, etc. poseen rasgos y dificultades sintácticas, léxicas y retóricas particulares que no aparecen en otros tipos de textos y que los diferencian de la lectura literaria. Una breve pesquisa de los enfoques para el estudio de la historia nos ayudará a analizar algunas propuestas pedagógicas planteadas para la enseñanza de la historia en la IEMABE.

Entre fines del siglo XIX e inicios del XX surge la denominada filosofía formal, llamada hoy “historia positivista”; los investigadores de este momento consideraron que el estudio y

la enseñanza de la historia debía propender por el conocimiento de la realidad histórica (diacronía) y de sus conceptos fundamentales, por tal razón el interés no fue el ordenamiento ni la interpretación de la historia y su realidad sino la búsqueda de la verdad. Esta tendencia acepta el carácter narrativo de la historia, pero centra su estudio en la historia de los sectores dominantes, en las instituciones, en los personajes y en los aspectos político-militares.

En buena parte del siglo XX la escuela aplicó este modelo en sus clases de historia; la narración cobra fuerza en propuestas metodológicas donde el estudiante debía exponer los sucesos más importantes de una época, indicar nombres de los personajes más influyentes, recordar fechas y biografías, causas y consecuencias de los conflictos bélicos, etc. La enseñanza de la historia reduce los acontecimientos del pasado a relatos breves en los que unos pocos personajes, protagonistas heroicos o antihéroes, producen el devenir de los sucesos. Es una escuela canónica donde los contenidos son regidos por datos que deben ser memorizados y que deja de lado las estructuras económicas, sociales y las influencias políticas, culturales y sociales.

Las investigaciones del siglo XX, señalan que no es suficiente la narración para el estudio y la enseñanza de la historia pues estas también deben contener un carácter explicativo; de tal forma en el siglo XX algunas tendencias toman mayor fuerza en estas investigaciones: la escuela de los anales, la influencia del estructuralismo, la microhistoria y el giro lingüístico.

Los historiadores de la *Escuela de los Anales* (nombre de la revista para difundir sus trabajos e ideas, fundada en 1929 por Marc Bloch y Lucien Febvre), plantearon nuevos métodos para el estudio y la enseñanza de la historia en los cuales los objetos hasta ese momento centrales eran: instituciones, artes, guerra, economía, etc., que se constituyeron como elementos fundamentales para la investigación. Se habla entonces de un contexto de cultura incluyente; por esta razón la historia, la geografía y la sociología se combinan, de tal forma que la historia es vista como un conjunto de modos de vida y de sentir (conciencia

colectiva). Se busca con ello consolidar modelos interpretativos que explicaran las relaciones entre los procesos y los aspectos de la historia de las sociedades.

El estructuralismo influencia las investigaciones aportando las “regularidades” en el concepto de conciencia histórica; en tal sentido se debía enseñar la historia dividida en períodos. La diversidad de sucesos históricos se reduce a la enseñanza de algunos patrones (regularidades) básicos que permiten comprender lo acontecimientos particulares. Pese a esto, uno de los mayores aportes del estructuralismo es concebir el estudio de los textos históricos en relación con otros textos, lo que señala a la intertextualidad como uno de los recursos esenciales para su interpretación y la interdisciplinariedad como una estrategia pedagógica para su enseñanza.

La microhistoria por su parte *“pretendía reconstruir, a partir de una situación particular, el modo en que los individuos producen el mundo social, por sus alianzas y sus enfrentamientos, a través de dependencias que los unen a los conflictos que los oponen”* (Chartier, 1995:49). Se asume que existen múltiples historias y culturas, por lo cual muchos elementos constituyen la historia. Entonces la cultura y sus rituales se convierten en textos para ser leídos atendiendo a los contextos donde se encuentran inmersos. La descripción densa es uno de los elementos para realizar este tipo de interpretación; además, se utiliza para el proceso investigativo todo tipo de documentos, pues el detalle y la particularidad pueden generar interpretaciones de la realidad. Se consolida el carácter explicativo que debe tener el estudio de la historia.

Quizá el carácter incluyente de la escuela de los Anales y particularizador de la microhistoria constituyen el marco de referencia utilizado en la institución para que el estudio de la historia no se desligue del estudio de la geografía. De tal forma los docentes del área de ciencias sociales de la IEMABE, construyen un plan de estudios integrador donde la historia se analiza a la par con los procesos políticos, económicos, sociales y culturales de comunidades que habitan espacios específicos: Colombia, Europa, América

latina, Rusia, etc. Observemos la selección de acontecimientos históricos, espacios geográficos y situaciones socio-culturales seleccionadas para el grado noveno a través de la tabla de contenidos programáticos:

Primer período:

*EL MUNDO DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX*

- *Primera guerra mundial.*
- *Revolución rusa*
- *Periodo entreguerras*
- *Fascismo, nazismo y franquismo*
- *Segunda guerra mundial*
- *Mundo afroasiático*

*AMERICA LATINA ENTRE 1898 Y 1948*

- *América Latina a comienzos del siglo XX.*
- *Economía en América Latina a principios del siglo XX.*
- *Revolución mexicana.*
- *La influencia de Estados Unidos en América Latina.*
- *Las ideas políticas.*
- *Los movimientos sociales.*
- *Política y economía en América Latina después de 1929.*

*La cultura en América Latina.*

Segundo período:

Tercer período:

*AMERICA LATINA DE 1950 A LA ACTUALIDAD.*

- *La década del cincuenta.*
- *La revolución cubana*
- *La economía en los años cincuenta.*
- *La guerra fría en América Latina.*
- *Dictaduras militares*
- *La democratización de América Latina.*

*COLOMBIA EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX*

- *Los conflictos de inicio de siglo (1899-1903)*
- *La política colombiana entre 1904 y 1930.*
- *La República Liberal (1930-1946).*
- *La transformación de la economía.*
- *Movimientos sociales en la primera mitad del siglo XX.*
- *El nuevo triunfo conservador (1946-1953).*
- *La violencia*
- *El gobierno de Rojas Pinilla.*

*EL MUNDO DE 1945 A LA ACTUALIDAD*

- *El nuevo orden mundial*
- *La Guerra fría.*
- *El proceso de descolonización.*
- *El mundo asiático.*
- *El fin de la Guerra fría.*
- *El mundo a finales del siglo XX*
- *La economía mundial*

*El nuevo milenio y las viejas disputas*

- *La economía latinoamericana después de 1970.*
- *América Latina contemporánea.*

*COLOMBIA CONTEMPORÁNEA*

- *Frente nacional.*
- *Oposición al frente nacional.*
- *Gobiernos posteriores al Frente Nacional.*
- *La economía colombiana a mediados del siglo XX.*
- *Los gobiernos del proceso de paz.*

- *Narcotráfico y paramilitares*
- *La Constitución de 1991.*
- *La política colombiana desde 1990*  
*Cultura y sociedad.*

#### **Cuarto período:**

##### **GEOGRAFÍA ECONÓMICA**

- La geografía económica.

- La actividad económica.
- La globalización.
- El deterioro ambiental

##### **CONOZCAMOS A COLOMBIA**

- El territorio colombiano.
  - Componentes territoriales
  - Economía colombiana.
- Desarrollo económico y conflictos sociales.

El Giro Lingüístico por su parte, partiendo de la idea del semiólogo Ferdinand de Saussure, plantea que el texto histórico, al estar construido por elementos de la lengua, es un sistema cerrado de signos y de las relaciones que se producen entre estos para dar significación al escrito. En consecuencia *“un texto histórico no hace referencia a ninguna realidad, sino a un sistema de signos”* (Lorenz, 2009: 12). Uno de los más destacados exponentes y que se coloca en la posición más extrema es Hayden White quien, según Lorenz (2009), sostiene que la historia es *“un género literario y que, por tanto, no se trata de una búsqueda científica de certezas, sino de una visión determinada de ciertos procesos históricos que emplea una cantidad reducida de recursos estilísticos de acuerdo con preocupaciones estéticas y morales de un autor”*. En tal sentido, el discurso histórico está dispuesto como el discurso literario: se seleccionan hechos, se destacan hechos, se adopta un punto de vista, se definen personajes, etc.

Para algunos historiadores ésta concepción no es más que una provocación y un desafío más, que arroja como resultado la tendencia crítica para la interpretación de la historia, propuesta hoy en día para la enseñanza de la historia en las instituciones educativas colombianas y que está expuesta en el documento de Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemática, Ciencias y Ciudadanas diseñado por el MEN. Tendencia que se puede observar en el plan de estudios de ciencias sociales en la IEMABE, a través de los indicadores de logro del tercer y cuatro períodos académicos del grado noveno, en los cuales el planteamiento es hacia la interpretación crítica de los textos leídos:

## INDICADORES DE LOGRO

### *Tercer Período*

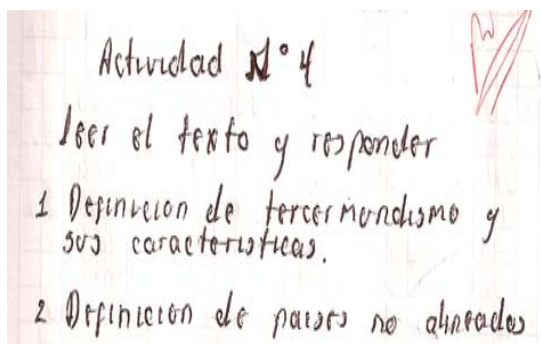
1. *Identifica los hechos políticos, sociales y económicos de mayor relevancia de la actualidad en América Latina.*
2. *Describe las características de los hechos ocurridos en América Latina desde 1950 a la actualidad.*
3. *Reconoce los hechos actuales como consecuencia de los hechos pasados*
4. *Compara situaciones actuales con lo ocurrido en el pasado.*
5. *Elabora exposiciones con sucesos desde 1950 a la actualidad en América Latina y Colombia.*

### *Cuarto Período*

1. *Identifica y explica las características físicas, económicas y políticas de nuestro territorio.*
2. *Manifiesta por escrito sus criterios respecto a los temas vistos.*
3. *Comprende el porqué de las características de nuestro territorio.*
4. *Identifica la situación regional frente a la nacional.*
5. *Expresa a través de carteles las características físicas, económicas y políticas de nuestro país.*

*P.E.I. Institución Educativa Manuela Beltrán (2011). Ciencias sociales. Grado noveno.*

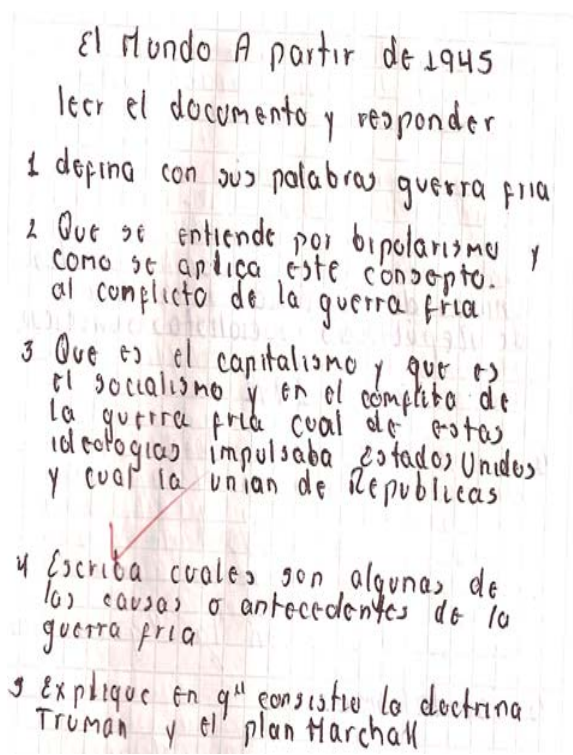
Así las cosas podríamos decir que la institución educativa cuenta con un plan de estudios que aboga por la interpretación y que retoma pedagogías contemporáneas para el acercamiento al estudio de la sociedad y su historia, que combina el relato y la explicación como géneros discursivos para su interpretación, en congruencia con lo que expresa Ricoeur: “*si la historia rompiese todo vínculo con la capacidad básica que tenemos para seguir una historia y con las operaciones cognitivas de la comprensión narrativa, perdería su carácter distintivo dentro del concierto de las ciencias históricas: dejaría de ser historia*” (Ricoeur. 1987:169). Sin embargo, encontramos una fisura entre la teoría y la práctica al analizar los ejercicios propuestos a los estudiantes que, aunque desarrollan procesos de interpretación y de pensamiento no hacen énfasis en la interpretación crítica y se limitan a la reproducción de lo planteado por el texto escolar. En este sentido podemos observar con reiterada frecuencia consignas como las siguientes, tomadas de los cuadernos de los estudiantes:



## Actividad N° 4

Leer el texto y responder

1. Definición de tercer mundismo y sus características
2. Definición de países no alineados



Leer del documento y responder

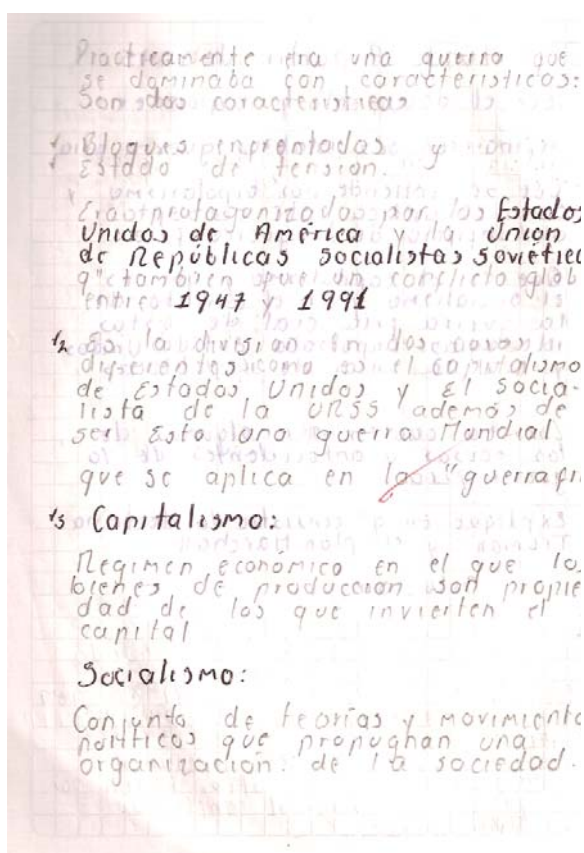
1. Defina con sus palabras guerra fría
2. Que se entiende por bipolarismo y como se aplica este concepto al conflicto de la guerra fría
3. Que es el capitalismo y que es el socialismo y en el conflicto de la guerra fría cual de estas ideologías impulsaba Estados Unidos y cual la unión de republicas
4. Escriba cuales son algunas de las causas o antecedentes de la guerra fría
5. Explique en que consistió la doctrina Truman y el Plan Marchall

## EL MUNDO A PARTIR DE 1945

Percibimos en las consignas una tendencia que propone al lector la reproducción literal de lo expuesto en el libro de texto, que leído con antelación permite encontrar las respuestas que el docente desea escuchar. En las dos consignas, la lectura del documento (fotocopias tomadas del libro de texto) se convierte en el elemento orientador para responder correctamente a las preguntas que son señaladas a continuación. Las dos preguntas del taller cuatro proponen una interpretación literal en el nivel básico, pues buscan la

reproducción fiel de lo expuesto en el texto, lo mismo sucede con la primera parte de las preguntas dos y tres, al igual que la pregunta cuatro del segundo cuestionario. Sin embargo, el ejercicio interpretativo avanza en el primer interrogante del segundo cuestionario donde se solicita parafrasear el texto (segundo nivel en la interpretación literal) en torno a un tema (*la guerra fría*); la segunda parte de las preguntas dos y tres, se sitúan en el plano de la inferencia, pues el estudiante debe establecer relaciones entre dos hechos en dos espacios geográficos diferentes a partir de lo planteado por el documento leído y por sus conocimientos previos sobre el momento histórico.

Las respuestas a los cuestionamientos planteados por el docente se dieron en el nivel de la literalidad, incluso para las preguntas inferenciales. No se observa una devolución como retroalimentación, para la reconsideración escritural e interpretativa del estudiante; por el contrario, se asigna una calificación para cerrar el proceso.



”1. Prácticamente era una guerra que se dominaba con características: son dos características

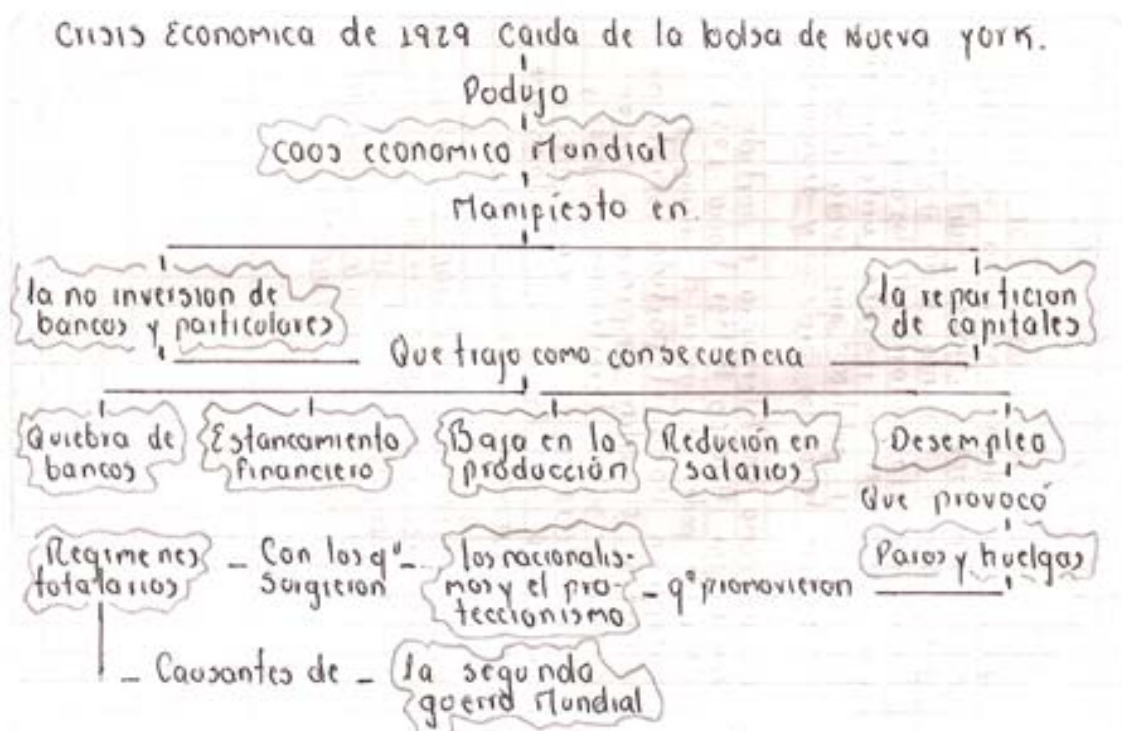
- ✓ Bloques enfrentados y
- ✓ Estado de tensión.

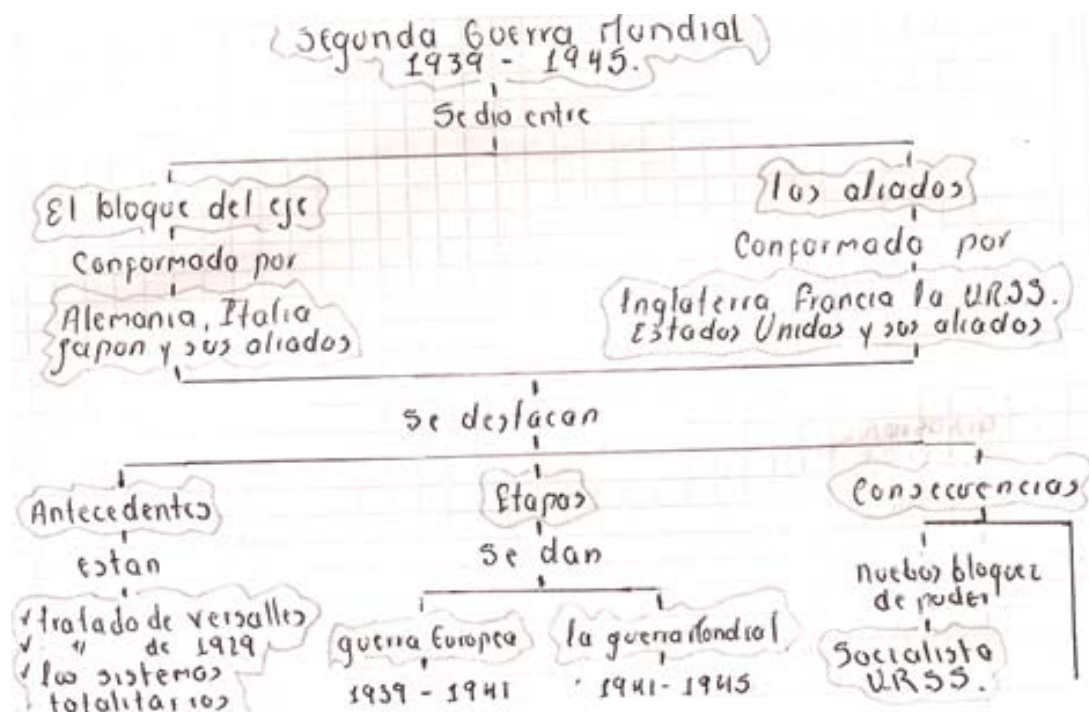
\*Era protagonizado por los Estados Unidos de América y la Unión de República Socialistas Soviéticas que también fue un conflicto global entre 1947 y 1991.

1. Es la división en dos causas diferentes como es el capitalismo de Estados Unidos y El socialista de la URSS además de ser esta una guerra Mundial que se aplica en la “guerra fría”
2. Capitalismo:  
Régimen económico en el que los bienes de producción son propiedad de los que invierten el capital  
Socialismo:

Conjunto de teorías y movimientos políticos que propugnan una organización de la sociedad.

De igual forma se observa el uso de este tipo de metodología para la elaboración de mapas conceptuales como los siguientes, en donde la literalidad transcritiva es el recurso prevaleciente:





En general, los ejercicios para la enseñanza-aprendizaje de la historia que encontramos en los cuadernos de los estudiantes del grado noveno, del grupo con que se trabajó, tienden a desarrollar la interpretación literal en el modo de paráfrasis y a avanzar hacia la inferencia con ejercicios de relación y contraste. Poco se tiene en cuenta en los ejercicios donde la escritura se hace necesaria, la cohesión y coherencia textual. Tampoco es muy común la aplicación de ejercicios donde el análisis crítico sea el eje central. Quizá el docente que lideró en su momento la asignatura en este grupo, deba pensar el uso de la narración y del relato histórico con la complejidad que se plantea en la actualidad: enmarcado en el dialogismo para dar lugar a la pluralidad de voces presentes en diferentes tipos de textos; que permita al estudiante explicar y construir la interpretación de acuerdo con un punto de vista que se va consolidando a través de los niveles de complejidad de las preguntas formuladas; que considere las posibilidades cognitivas de los estudiantes; que reconozca que es el producto de un tiempo y un espacio para explicar a otro tiempo y a otro espacio; que tenga en cuenta los elementos expuestos en las diversas investigaciones que sobre la historia y su enseñanza se han realizado y que propenden por una metodología de la

interdisciplinaria, por el trabajo colaborativo, la participación activa y un cambio radical en la evaluación.

### 3.2.2. Los proyectos de aula

*Trabajar alrededor de los proyectos de aula enriquece lingüística y cognitivamente al maestro(a) y al niño(a), en la medida que les exige relacionarse con el conocimiento en forma integrada. La necesidad de escribir diferentes tipos de textos se desprenden de los proyectos en forma natural.*

*RUBEN DARÍO HURTADO*

Un segundo grupo, nos muestra el otro tipo de perspectivas que sobre la lectura se posee; en esta segunda tendencia pedagógica encontramos a los docentes que buscan nuevas formas de desarrollar la transposición didáctica de las asignaturas que orientan; son los docentes que adoptan el trabajo desde pedagogías que asumen la lectura y la escritura como el eje transversal y como uno de los elementos que más aportan en el desarrollo de procesos del pensamiento. En este marco aparecen los proyectos de aula como una alternativa pedagógica para hacer de las clases un espacio en el cual los estudiantes pueden aprender desde la interacción con el contexto, desde el diálogo con su compañero y desde el auto-reconocimiento.

Nacidos en las teorías constructivistas de Vigotsky, los proyectos de aula toman gran impulso en el siglo XX con el desarrollo de teorías psicológicas del aprendizaje y del desarrollo, de la pedagogía y del estudio del lenguaje que lo enriquecieron y dimensionaron. El trabajo por proyectos de aula permite al docente realizar investigación en el aula ya que propende por la orientación del análisis y la solución de problemas planteados en el aula de clase, que parten de los intereses de los estudiantes; razón por la que se requiere la participación cooperativa en el proceso investigativo, explicativo y

analítico de los procesos propuestos para su desarrollo. Otra de las bondades de trabajar por proyectos de aula es que liga el trabajo de la clase con el propuesto para desarrollar extraclase, permitiendo así que escuela y contexto se unan en la necesidad del acercamiento al conocimiento desde diferentes fuentes: textos escolares, familia, comercio, bibliotecas, sacerdotes, personajes públicos, escritores, la cultura, la publicidad, la ciudad, etc.

Para nuestra investigación decidimos asumir un proyecto de aula donde pudiéramos indagar qué influencia tiene en las prácticas lectoras de los estudiantes el reconocer a los escritores como seres humanos, seres tangibles, de carne y hueso que escriben textos desde espacios conocidos, con historias conocidas, en contextos que les son comunes y cómo desde los textos escritos por estos, pueden asumir otra forma de leer la historia. Aunque una de las características de los proyectos de aula es que surjan de la necesidad de los alumnos, para desarrollar el ejercicio investigativo generamos la necesidad en los estudiantes a propósito de los eventos culturales que se desarrollan en la región y que ellos, en gran parte, desconocen pues estas no son experiencias cotidianas, constantes ni comunes en la ciudad ni en el departamento; así que decidimos crear la atmósfera social y cultural que originó el desarrollo del proyecto de aula.

## VIVIENDO LA HISTORIA CON LOS ESCRITORES DE LA REGIÓN

- Definición de la situación

Leer la historia universal, del continente, del país, de la región y de la ciudad para muchos estudiantes resulta una tarea monótona. Los textos que son presentados por los docentes, específicamente los docentes de Ciencias Sociales a quienes les ha sido asignada esta tarea por la escuela, no llenan las expectativas de muchos jóvenes de nuestra región. Es difícil memorizar gran cantidad de datos que son presentados por los libros de texto con que preferentemente trabajan los docentes, razón por la cual conocer la historia se convierte en una tarea donde la memoria ejerce un papel fundamental. De igual forma ocurre cuando se trata de conocer la historia de la región; datos, fechas, personajes, eventos, emergen a través

de la imaginación de nuestros jóvenes tratando de encontrar un lugar para anclarse en la memoria; lastimosamente, sólo lo hacen por un tiempo determinado y luego vuelan de nuevo para perderse en los rincones del olvido. Por esta razón, planteamos la necesidad de encontrar un camino distinto que nos permita ayudar al estudiante a encontrarle sentido a la historia.

Desde esta perspectiva realizamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo construir una propuesta pedagógica desde la literatura para la enseñanza y el aprendizaje de la historia en el grado noveno de la IEMABE, a través de una pedagogía por proyectos? Y desde ésta, la pregunta para los estudiantes fue: ¿Cómo se unen la historia de vida de los escritores con los textos que producen?

Título del proyecto: Viviendo la historia con los narradores locales.

Nivel: Noveno grado de E.B.S.

Origen del Proyecto: El proyecto se originó a partir de la publicación del libro de cuentos *Entre la Realidad y el sueño*, de la colección *El Llano y la Selva Cuentan*, publicado por el Fondo Mixto de Cultura del Guaviare. Los cuentos resultaron ganadores de una convocatoria realizada por esta entidad en el marco de la celebración del Bicentenario de la Nación (2010), como estrategia para la identificación de escritores y el fortalecimiento de la producción artística de la región Orinoquía-Amazonía.

## DESARROLLO DEL PROYECTO

### FASE UNO

Propósito: Identificar los conocimientos previos que los estudiantes poseen sobre los escritores de la región.

Actividad de lenguaje: oralidad- escucha.

Actividad desarrollada con los estudiantes: Charlas para identificar los preconceptos de los estudiantes frente a la literatura regional y su relación con la historia.

Se inicia esta fase con una pregunta: ¿conocen a algún escritor de la región? Todos se miran intrigados y algunos responden: “acá no hay escritores”; sin embargo, una estudiante refuta señalando: “*acá si hay gente que escribe. El profesor Álvaro Mojica escribió un libro de poesía que yo tengo en la casa y el profesor Valdés, creo que se llama, escribió una novela que pusieron a leer a mi hermano cuando estudiaba en la C.D.R.*” (Se refiere a la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural). La extrañeza fue mayor para los primeros cuando escucharon mencionar a uno de sus docentes, pues desconocían esta inclinación artística de sus maestros. Posteriormente se les interrogó sobre qué habían leído de ellos, tras lo cual mencionaron el libro de poemas del profesor Álvaro Mojica (*Espejos de la Noche*) y la crónica escrita por la profesora Claudia Ladino; dos estudiantes más nombraron a unos vecinos que habían publicado en el mismo libro de crónicas: Edwin Tobón y Sugely Rivera. Surge entonces un diálogo donde las preguntas de los estudiantes y las respuestas dadas tanto por el docente como por otros estudiantes, que permitieron reconocer la importancia de ciertos estamentos culturales para la promoción de las artes en la ciudad, en especial del Fondo Mixto de Cultura del Guaviare (en adelante FMCG). Así llegamos a consolidar la primera actividad extraclase: la investigación sobre los estamentos que promueven la cultura y en especial la literatura, en el departamento del Guaviare y las acciones del FMCG en pro de la literatura y de la cultura regional.

Reflexión: Crear espacios para el diálogo y la discusión en clase, permite reconocer que los estudiantes llegan con una información previa; conocimientos que han adquirido no sólo a través de los textos escritos sino de las relaciones que construyen como seres sociales e históricos inmersos en contextos familiares, comunales, culturales, afectivos. Partir del reconocimiento de los conocimientos previos de los estudiantes, nos permite potenciar la construcción de un nuevo conocimiento. Corresponde éste al primer momento para la interpretación de los textos: la pre-lectura, donde el estudiante pone a su disposición los

saberes previos para armar conjeturas sobre el texto a leer; en este caso, partimos de la motivación creada en el salón de clases para conocer parte de la historia cultural de la región.

## FASE DOS

Propósito: Investigar qué estamentos promueven las actividades culturales del departamento y las acciones emprendidas por el FMCG en pro de la literatura y la cultura locales.

Actividad de lenguaje: Entrevista - Selección de la información - escritura

Actividad desarrollada con los estudiantes: Consulta en bibliotecas o con funcionarios de las instituciones culturales del departamento.

Una vez definida la actividad a realizar, los estudiantes conformaron grupos de investigación para buscar en la ciudad información sobre las entidades, gubernamentales o no, responsables de la promoción cultural en el departamento. De esta consulta los estudiantes entregaron en sus cuadernos, textos que consolidaron con las preguntas y respuestas obtenidas al visitar el FMCG, la Casa de la Cultura y la Biblioteca Departamental. Después de realizada la actividad, se socializa en clase los datos encontrados y se procede a establecer relaciones y diferencias entre los datos aportados; con estos insumos se elaboran carteleras que se exponen alrededor del salón. Nuestra intención es iniciar la construcción de una semiosfera de lectura sobre el tema.

Una consigna es planteada para consolidar la consulta:

“Eres periodista de una revista de literatura muy destacada a nivel nacional y se te ha pedido para la siguiente edición un artículo sobre la literatura y los escritores de las regiones periféricas colombianas, específicamente de los departamentos creados a partir de la constitución política de 1991. Decides tomar el Guaviare para realizar tu trabajo y por eso te

desplazas a San José del Guaviare donde visitas bibliotecas y entidades gubernamentales, privadas y mixtas que te brindan la información necesaria para tu artículo. Encuentras que es el Fondo Mixto de Cultura el estamento que más promoción y apoyo brinda a los nuevos escritores; entonces decides elaborar un cuestionario para entrevistar a la directora del FMCG. Realiza la entrevista y selecciona datos para tu futuro artículo”.

En conjunto se decide qué preguntas se realizarán, quedando consolidadas las siguientes:

1. ¿Qué función cumple el F.M.C.G.?
2. ¿Qué eventos culturales realiza o patrocina en la región?
3. ¿Cómo promueve la cultura regional?
4. ¿Quién es su director?

El trabajo arroja la siguiente información consolidada en clase a partir de los datos recogidos por los estudiantes y que se tomó de uno de los cuadernos de los estudiantes:

*“El FMCG es cofinanciado por el Ministerio de Cultura, la alcaldía de San José del Guaviare y el apoyo del Sena Guaviare. A través del fondo con la vinculación de la respectiva comunidad indígena se construyó la maloca Maná con el fin de reanimar y recuperar conocimientos y tradiciones que son posibles mediante la integración de la comunidad en espacios centrales.*

*Además canaliza recursos del orden local, departamental, nacional e internacional del sector público y privado para apoyar la promoción y difusión de las actividades culturales y artísticas del departamento del Guaviare. En su interés por evidenciar la cultura étnica identificó la artesanía como elemento identitario y vinculante entre las diferencias culturales, por su capacidad representativa de las tradiciones y conocimientos ancestrales, poder de conservación de las mismas de generación y alternativa económica para las familias productoras; en este sentido se han desarrollado proyectos que tienen que ver con la promoción y comercialización como eventos regionales y nacionales con muestras artesanales y productores indígenas y no indígenas.*

*Por esta razón se promueve la reforestación con palma de cumare, waroma, tritoreal y otras especies productoras de materia prima para la elaboración artesanal en las comunidades Panoré y Refugio. Sin embargo, pese a su interés por las comunidades indígenas, en los últimos años se han patrocinado, apoyado y financiado actividades donde no sólo el indígena sino el colono puede participar porque buscan reconocer, motivar y apoyar la literatura regional como los concursos de cuento y poesía que se han venido desarrollando y que otorgan becas o publicación de los escritos a los ganadores.*

*Actualmente su directora es Blanca Ligia Ochoa quien mantiene el interés inicial, pero que lo ha fortalecido con su apoyo a las artes: literatura, pintura y música”*

*GrupoA-1<sup>5</sup>*

Se puede observar un escrito fluido que recoge lo solicitado en la consigna y en el cual se observa una lectura literal que permite la selección de la información adecuadamente. Este escrito desarrollado como ejercicio de versión final fue consolidado después de la realización de dos borradores anteriores que le permitieron a los estudiantes reconocer fortalezas y debilidades en los textos previos, para realizar nuevas versiones más coherentes.

Reflexión: Proponer a los estudiantes actividades que los dinamice en búsqueda de la información les permite reconocer que el conocimiento no se queda estancado en los libros ni en los muros escolares, sino que los traspasa para insertarse en su mundo: el barrio, la casa, la ciudad. El reconocer que el conocimiento fluye en su contexto los ayuda a identificarse como seres temporales y espaciales: jóvenes y jovencitas, adolescentes haciendo parte de la construcción de la historia de una región.

---

<sup>5</sup> Se transcribe el texto debido a la ilegibilidad al ser escaneado.

### FASE TRES

Propósito: Leer y analizar uno de los cuentos del libro *Entre la Realidad y el Sueño*, formulando conjeturas sobre las motivaciones que llevaron al autor a escribir el cuento. Los eventos de la experiencia de vida del autor con los eventos narrados en el cuento.

Actividad de lenguaje: Lectura- escritura.

Actividad desarrollada con los estudiantes: Lectura e interpretación de cuentos.

Para el trabajo en esta fase se toman los cuentos de ganadores de la convocatoria realizada por el ME.N., en el marco del bicentenario de la nación y cuyo premio era la publicación del cuento en un libro que se tituló *Entre la Realidad y el Sueño*, que se presenta a los estudiantes y se realiza la lectura del primer cuento. Se indaga sobre lo que entendieron del cuento, la intención del narrador, los personajes y su relación con la realidad, las características que hacen del texto un cuento, el tema, la opinión que su tratamiento les genera y sobre su autor.

La participación es bastante fluida; con el cuento en la mano (que se ha entregado fotocopiado), los estudiantes aportan su interpretación del texto ampliando o corrigiendo las respuestas dadas y explicando desde el texto el porqué de sus afirmaciones; sin embargo, al llegar al interrogante sobre el autor, el grupo se queda callado hasta que un estudiante se atreve a decir que *“no se conoce porque está todavía vivo y me imagino que apenas está empezando y por eso no nos lo ponen a leer en las clases de español”*

Se lee entonces una pequeña biografía inserta en el libro, la cual ratifica la conjetura realizada por el estudiante. Posteriormente se leen los nombres de todos los coautores del libro; reconocen a Álvaro Mojica y Luz Mary Ortiz quienes han sido sus profesores; una estudiante identificó a su vecina Sugey Rivera y otro mencionó: *“don Luis Tobón es amigo de mi papá”*. Con estos antecedentes se propone la lectura e interpretación de uno de los

cuentos del libro, para trabajar en pareja, actividad que ellos aceptan inmediatamente. Se permite la lectura en clase y se propone el siguiente cuestionario de interpretación literal:

1. Seleccionen frases del texto que les ayuden a reconocer el contexto de la narración: luego escriban en un párrafo cuál es este contexto y argumenten desde las frases seleccionadas el porqué de sus respuestas.
2. ¿Quiénes son los personajes principales? Seleccionen información para apoyar sus respuestas y su opinión sobre el mismo.
3. En un párrafo escriban el argumento general del cuento.
4. ¿cuál es la intención del autor?

El anterior cuestionario pretendía identificar qué estudiantes alcanzaban el nivel literal y cuáles llegaban a la inferencia textual, planteado en el último interrogante. El 100% de los estudiantes llegaron acertadamente al nivel literal; el 70% se ubicó en el nivel inferencial. Tomamos para su análisis dos grupos de respuestas donde podemos observar dos maneras diferentes de asumir los interrogantes sobre el cuento y las respectivas formas de contestarlos:

Grupo A 1

Cuento: La Espera

Autor: María Claudia Molina Villalobos

Nivel literal

Interrogante 1: La pareja de estudiantes seleccionó los datos necesarios para justificar que un caserío en las selvas colombianas es el lugar donde se desarrollaron las acciones; sin embargo el texto final fue presentado de manera fragmentada como se observa en el cuaderno:

\* Jose escucho en un Programa radial la invitación a trabajar en una tierra virgen y prospera.

\* En aquella tierra fértil se dedicó a la siembra y a la crianza de animales.

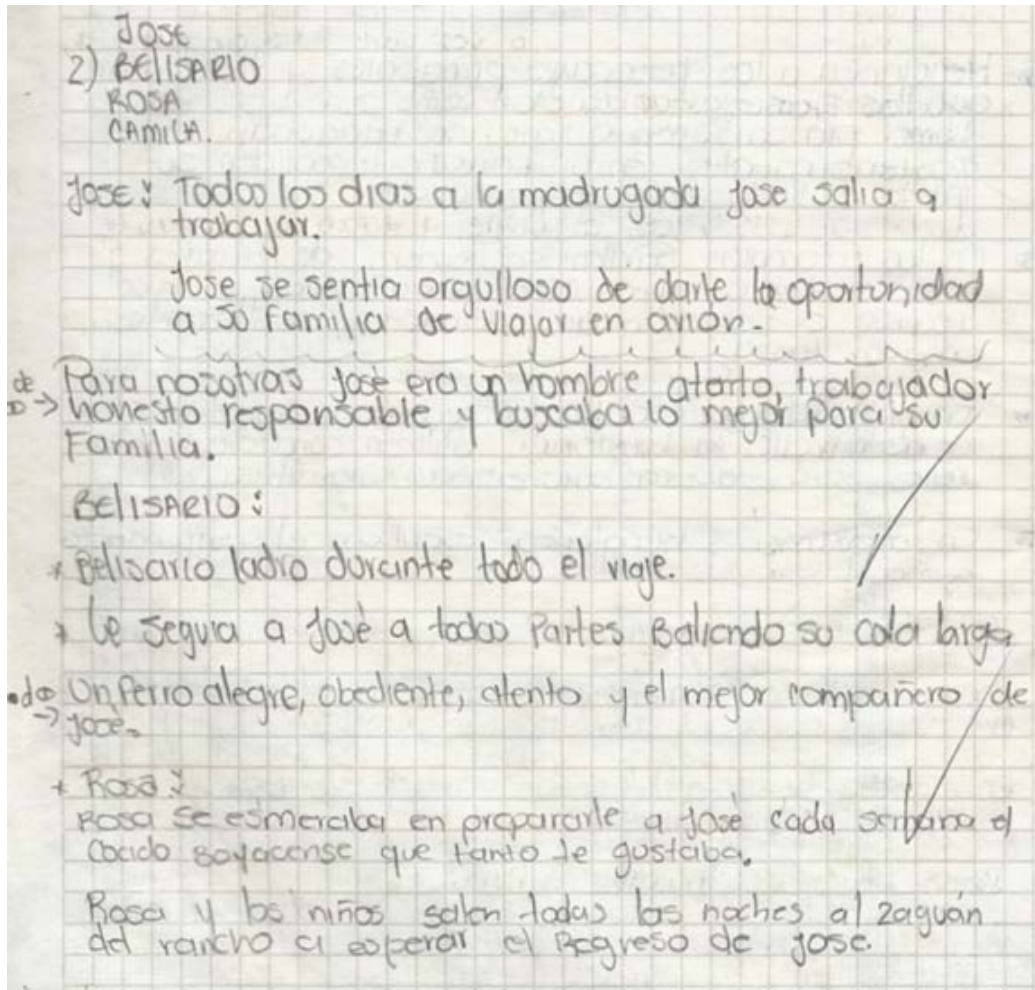
\* Como era costumbre en las noche se reunía con sus amigos en el Zaguán de su rancho a tocar Tiple y Bandola, cantando en una sola voz las melodías de Antaño que le hacían recordar a su infancia por las calles empedradas de Tasa.

\* pero las cosas cambiaron con la llegada de hombres armados.

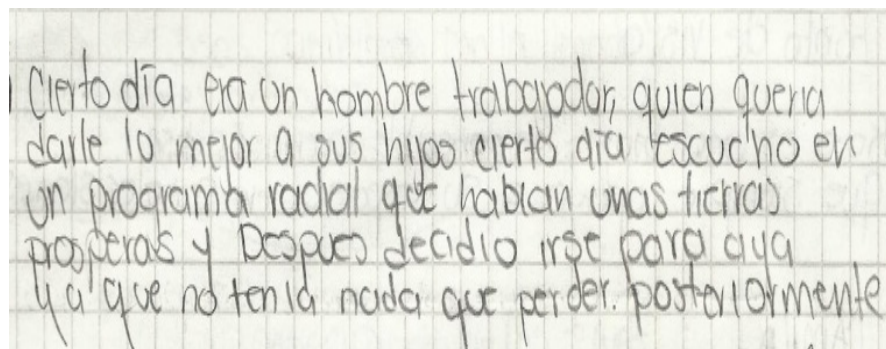
CONFERENCIA CASERIO EN LAS SELVAS COLOMBIANAS

Esta pregunta corresponde al nivel literal con transcripción y sólo busca reconocer la capacidad para identificar la información necesaria que constituye el modelo recurrente en las Minificciones como textos narrativos.

Interrogante 2: En esta ocasión el reconocimiento de datos debe centrarse en los que permiten al lector la identificación y posterior descripción de los personajes, lo cual se hace de manera adecuada; sin embargo, las respuestas nuevamente aparecen de forma fragmentada, pero las estudiantes logran, desde la literalidad, inferir datos que, leídos entre líneas, les permiten descubrir otros aspectos de los personajes.

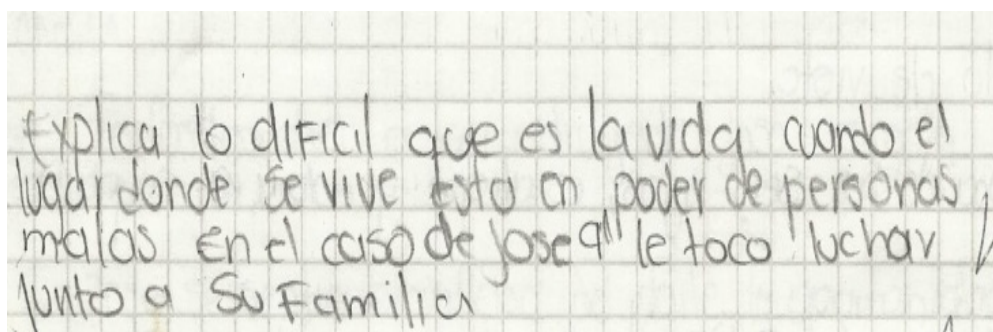


Interrogante 3: Pregunta de tipo literal que indaga por la capacidad de selección y síntesis de la información para la escritura de un texto que parafrasee la fábula. En este tipo de ejercicios el estudiante debe poner en juego su competencia semántica para consolidar la secuencia narrativa que le presenta el texto, partiendo de allí selecciona los eventos que le permiten a la narración pasar de manera clara y completa a un nuevo texto: el argumento. Nótese en el escrito de las estudiantes que los datos tomados permiten al lector conocer cuáles fueron las acciones identificadas por las estudiantes como las más importantes en el desarrollo de la narración.



Cierto día era un hombre trabajador, quien quería darle lo mejor a sus hijos cierto día escuchó en un programa radial que habían unas tierras prosperas y Después decidió irse para aya ya que no tenía nada que perder. posteriormente

Interrogante 4: Pregunta inferencial que busca ligar el mundo del lector con el mundo del texto, pues el dato solicitado requiere de un diálogo con el cuento frente a lo que pretende el autor al narrar esta historia. La respuesta dada por las estudiantes nos permite identificar que se encuentran en un nivel que podemos llamar inferencial-bajo porque aunque reconoce la intención del autor: explicar la dificultad al vivir en contextos de autoritarismo, los argumentos expuestos se apoyan en la intratextualidad y dejan de lado la relación intertextual. Es posible que la pregunta generara dudas en las estudiantes, lo cual respondería en parte a los pocos argumentos utilizados para justificar la respuesta. Pero también influye el dilema de saber distinguir entre el autor y el narrador.



Explica lo difícil que es la vida cuando el lugar donde se vive está en poder de personas malas. En el caso de Jose a le tocó luchar junto a su familia

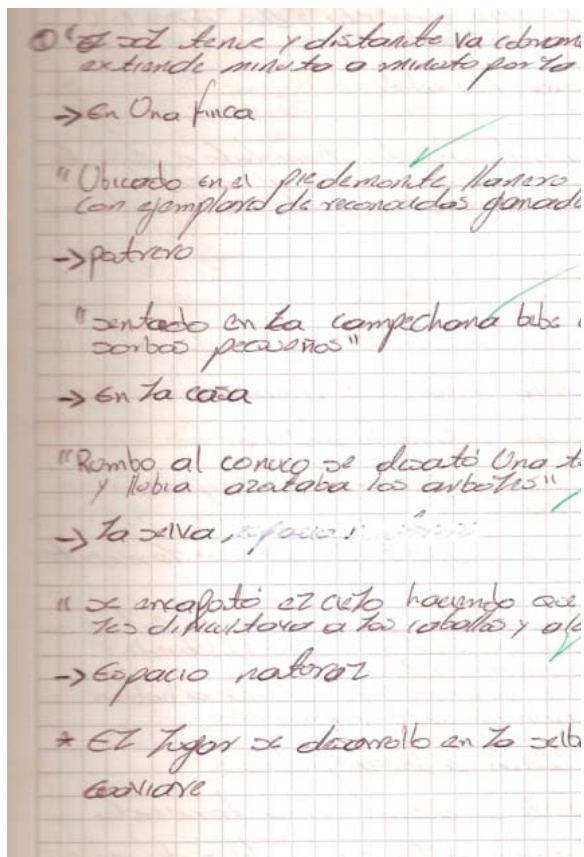
Un segundo cuento propicia la siguiente interpretación:

Grupo B2

Cuento: Chivato

Autora: Irma Pinzón

Interrogante 1:



"El sol tenue y distante va cobrando fuerza y se extiende minuto a minuto por la llanura"

→ Es una finca

"Ubicado en el piedemonte llanero Jose cuenta con ejemplares de reconocidas ganadería"

→ potrero

"Sentado en la campechana bebe café negro a sorbos pequeños"

→ en la casa

"Rumbo a Conuco se desató una tormenta. Vientos y lluvia azotaba los árboles"

→ la selva

"se encapotó el cielo haciendo que la visibilidad les dificultara a los caballos y a los jinetes"

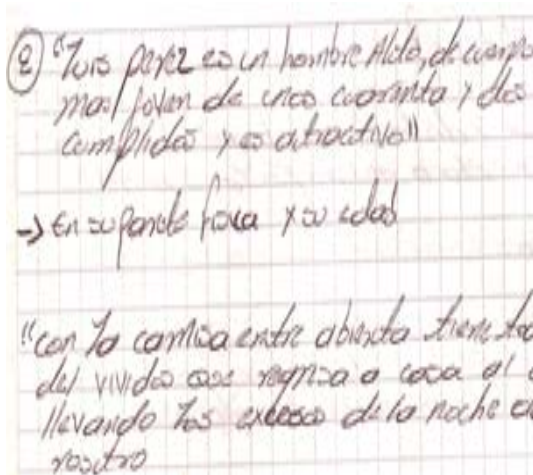
→ espacio natural

→ El lugar se desarrollo en la selva del Guaviare"

El nivel literal es abordado sin dificultad, seleccionan datos adecuados que señalan en forma secuencial y les permiten inferir los lugares donde se encuentran los personajes y llegar a una conclusión final: "El lugar donde se desarrolló es la selva del Guaviare". No se referencia en el texto, pero el uso del vocablo "campechana" para referirse a una hamaca tejida en cuero que se utiliza en la zona rural de la región de la Orinoquía, generó una pesquisa investigativa que trascendió el espacio del aula y buscó solución en los docentes que han vivido durante muchos años en la región y que, por tanto, manejan regionalismos. Lo mismo sucedió con "Conuco", nombre que reconoció uno de los integrantes del equipo de trabajo como un caserío cercano a Cachicamo, lugar donde su familia tiene una finca.

Interrogante 2: Contrario a lo realizado por el grupo A1, esta pareja sólo toma datos del texto sin realizar una descripción propia. Los fragmentos aparecen desarticulados y no

podemos saber cuál es su opinión sobre los personajes pues fue omitida como parte de lo solicitado. Reconocemos esta interpretación en términos del entender y no del interpretar.

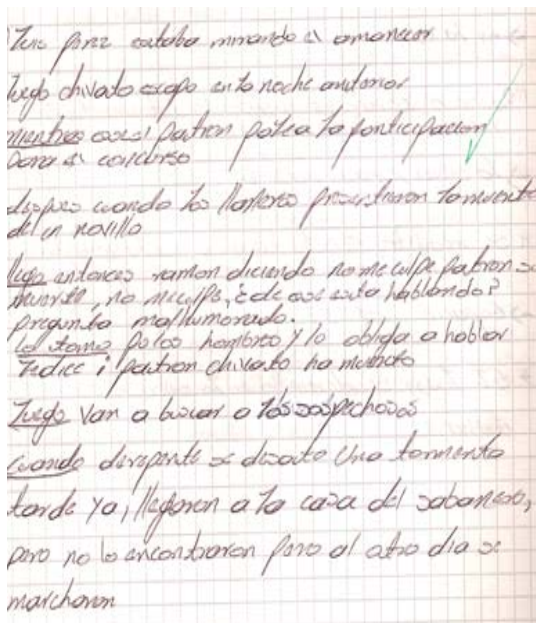


“Luis perez es un hombre Alto, de cuerpo fibroso, parece mas joven de unos cuarenta y dos años cumplidos y es atractivo”

→ en su parte física y su edad

“Con la camisa entre abierta tiene todo el aspecto del vividor que regresa a casa al amanecer llevando los excesos de la noche adheridos al rostro”

Interrogante 3:



que el patrón planea la participación para el concurso,

después cuando los llaneros presenciaron la muerte de un novillo

llego entonces ramon diciendo: no me culpe patrón su muerte, no me culpe ¿de qué está hablando? Pregunto malhumorado.

Lo toma por los hombros y lo obliga a hablar. Le dice ¡patrón chivato ha muerto!

Luego van a buscar a los sospechosos

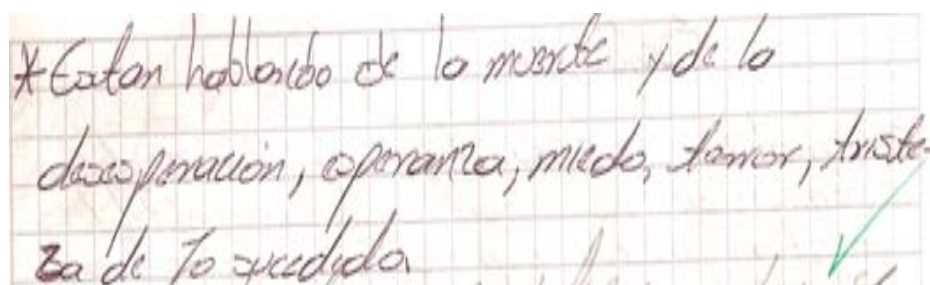
cuando de repente se desató una tormenta .

Tarde ya llegaron a la casa del sabanero, pero no lo encontraron pero al otro día se marcharon.

Luis perez estaba mirando el amanecer, luego chivato escapó en la noche anterior mientras

El nivel literal aparece en el resumen del cuento, a través del cual se identifica su capacidad para seleccionar la información pertinente en la construcción de un texto narrativo; nótese el uso de conectores para establecer la secuencialidad temporal del cuento; sin embargo, el texto como escrito presenta dificultades a nivel sintáctico (algunas oraciones incoherentes: *llegó entonces ramón diciendo: no me culpe patrón su muerte...* y segmentación de las oraciones para la construcción de los párrafos), morfológico-supra-segmental (omisión de tildes y reglas ortográficas: *llego entonces ramon diciendo...*) y a nivel pragmático frente a la construcción de un texto de secuencia narrativa.

Interrogante 4: El nivel inferencial es abordado sin dar respuesta al interrogante: ¿cuál es la intención del autor? La respuesta aborda los diversos matices por los que gira el tema sin dejar claro cuál es el tema abordado.



\*Están hablando de lo moribundo y de la  
desesperación, esperanza, miedo, temor, tristes-  
za de lo sucedido.

Como habíamos mencionado, esta fase privilegió la interpretación literal del texto, que se hace necesaria para asumir los dos niveles siguientes: inferencial y crítico, abordados en las siguientes fases.

Para la evaluación del proceso se diseñó una rejilla de evaluación en la que se pretendía realizar un seguimiento al proceso de interpretación desarrollado por los estudiantes en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual, razón por la cual se presentó a los estudiantes al iniciar el proyecto y se llenó terminado cada uno de los ejercicios propuestos. Esto les permitió controlar la evaluación y plantear nuevas versiones de los textos en los que reconocían sus avances tanto en la lectura como en la escritura. De esta forma se

determinó con cada grupo el momento en que debía darse una calificación al ejercicio en cada una de sus fases.

La siguiente es la rejilla que se diseñó para tal fin:

HACIA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS: UN ESTUDIO DE CASO DE CLASES DE HISTORIA Y LITERATURA					
REJILLA DE EVALUACIÓN DE LA LECTURA					
GRUPO EVALUADO:		FASE DEL PROCESO: 3			
TIPOLOGÍA TEXTUAL: NARRACIÓN GÉNERO: MINIFICCIÓN TÍTULO DEL CUENTO:					
NIVEL	CONCEPTOS	VALORACIÓN			
		SUPERIOR	ALTO	BASICO	BAJO
LITERAL	Comprende los datos presentados por el texto que le permiten seleccionar la información necesaria para reconstruir la narración y describir los personajes y los lugares.				
INFERENCIAL	Realiza pequeñas inferencias que le ayudan a determinar el tema y la intencionalidad del autor y del texto.				
CRÍTICO	Establece relaciones y diferencias entre el cuento leído y otros textos, permitiendo observarlas en las respuestas a los interrogantes planteados.				
COMENTARIO:					

**Reflexión:** En un proceso de lectura se requiere la creación de una atmósfera motivante que le permita al estudiante asumir el texto a leer como una necesidad. La lectura desde esta perspectiva se convertirá en una forma de auscultar el texto para buscar información que le permita al lector interpretarlo; sin embargo, son los interrogantes que el mismo texto le

genera al lector, los que le permiten interpretarlo. La lectura literal del texto se convierte en el primer paso en la interpretación, es el acto de comprender del lector. (cfr. Jurado, 2009).

#### FASE CUATRO

Propósito: Identificar relaciones literatura-historia

Actividad de lenguaje: Escritura- oralidad- lectura

Actividad desarrollada con los estudiantes: Entrevista al escritor del cuento leído.

Una vez socializadas y analizadas las respuestas de la fase anterior, se propicia un espacio para la reflexión sobre la relación entre la historia y la literatura. Se generan preguntas orientadoras cuyas respuestas se convierten en conjeturas que deben ser demostradas desde los mismos textos; sin embargo, como la información que se tiene hasta el momento es poca se indaga sobre qué otras fuentes podríamos utilizar para completarla; a partir de este cuestionamiento los estudiantes realizan dos propuestas:

1. Consultar en internet, lo cual no es viable, pues como se precisó al inicio, los escritores son poco conocidos y aún no aparecen en esta fuente de consulta mediática.
2. Realizar una entrevista al escritor sobre aspectos de su vida y de su motivación para escribir; propuesta que fue aceptada porque todos los autores viven en la ciudad.

Se inicia entonces el proceso para la realización de la entrevista con la consolidación de la secuencia para su construcción:

1. Lectura de entrevistas como textos modelos para la redacción de un nuevo texto.
2. Definición del objetivo de nuestra entrevista.
3. Consulta de nueva información sobre el escritor para no incluirla como interrogante de la entrevista.
4. Planeación del cuestionario con que se abordará al escritor.
5. Acercamiento al escritor para solicitar la realización de la entrevista.
6. Ejecución de la entrevista.

7. Selección de la información
8. Escritura de la primera versión del texto
9. Socialización, evaluación. Segunda versión del texto.
10. Exposición del texto en la cartelera mural del colegio.

En esta fase se hace énfasis en el proceso de escritura, razón por la cual la secuencia fue diseñada para que el estudiante partiendo de la recolección y selección de datos escribiera un texto con intención crítica; así, los estudiantes, con mayores o menores niveles de escritura, redactaron textos como los que se analizarán a continuación. El primer ejercicio, corresponde al trabajo realizado por el grupo A2, cuyo nivel de interpretación y escritura se valora con Alto; los estudiantes realizan autoevaluación constante de sus actividades, elaboran planes de escritura, releen el texto para encontrar las falencias a nivel semántico, morfosintáctico y pragmático y corregirlas, presentan a otros compañeros los textos para que le sean evaluados y a partir de las evaluaciones elaboran nuevas versiones del texto; en cuanto a lectura, leen totalmente los textos, llegan con facilidad a la literalidad del texto, retoman fragmentos del texto para explicar su interpretación, han iniciado el proceso de lectura entre líneas, construyen conjeturas sobre lo leído y plantean su opinión con argumentos. De ellos tomamos dos versiones del texto escrito.

Grupo A2: Primera versión

## Entrevista

Luis Eduardo Valdés:

Buenos días estamos aquí con Luis Eduardo Valdés, profesor en lengua castellana y literatura. Para conocer más de su vida y como empezó su proyecto como escritor en literatura.

¿Qué te motivó a radicarse en san José del Guaviare?

me trajeron aquí a san José del Guaviare estando muy pequeño a la edad de seis años, es decir que no tome la determinación de estar acá aunque posteriormente viaje a otros lugares estudie en el meta, pero la decisión de venir a san José no fue mía fue de mis padres que fueron los que me trajeron acá.

¿En tu infancia pesaste es ser escritor?

Siendo niño pues observaba a mis padres que de pronto tenían alguna capacidad para escribir; mi mama escribía coplas, mi papa también escribía canciones, empecé como a tener la capacidad de componer cosas muy sencillas. aunque no me había dado cuenta que tenía de pronto la capacidad de escribir, llegue a tener conocimiento que tenía como buena escritor cuando estaba en el bachillerato que empecé a ayudarlo a los compañeros en ciertas actividades pues literarias cuando los profesores de español de pronto afinaban trabajos como hacer obras de teatro, como hacer poesías, como hacer coplas; pues empecé a darme cuenta que tenía esa capacidad pues de hecho empecé a ayudarles a los compañeros hasta en ese momento fue que me di cuenta que tenía capacidad para escribir.

¿Cuál fue el proceso para consolidarte como escritor?

Mas que todo como a darme a conocer inicialmente a nivel regional, empecé pues a tener como reconocimiento en el medio local y luego más tarde empecé ya a presentar mis trabajos en auditorios, en publico posteriormente pues para la primer obra que publique fue la casa del aguacate fue una convocatoria que se abrió aquí regionalmente por el fondo mixto y mi obra pues fue ganadora y fue apoyada he se hizo la publicación después de la publicación empecé a representar al Guaviare en diversos eventos literarios como fue la feria internacional del libro como fue el encuentro de la dramaturgia para la niñez y otros eventos pues que gane el reconocimiento no solo aquí a nivel regional sino también a nivel nacional.

¿Qué te inspiró a escribir el primer texto?

No podemos hablar del primer texto escrito sino el primer texto o obra publicada, la primera obra que escribí no está publicada a un esta obra la escribí cuando estaba en el bachillerato, digamos que como escritor no creo en la inspiración para ser escritor hay que tener buena capacidad literaria hay personas que tenemos esto por naturaleza y segundo tener conocimiento técnico para la literatura, es decir la literatura no es solo sentarse a plasmar ideas sino que tiene que tener como una estructura formal.

La primer obra que escribí es una novela que a un está en borrador le falta correcciones, tenía unos diecisiete años esta inclusive a mano no la he pasado ni siquiera a computador; en ese entonces pues la escribí una historia que jira entorno a una pareja que se conocen en la selva pero en realidad esta historia trata en una situación que se vive en Colombia que es el conflicto armado y hablamos de pronto que me motivo o que referentes me base para escribir esa obra pues fue el conflicto armado que se vive Colombia en este momento que ya lleva bastantes años.

¿Cómo eliges un tema para tus escritos?

Cuando se trabaja la literatura casi que no podemos decir que uno elige un tema sino que hay dos formas uno recrea como una situación que se le ocurre a uno la literatura definitivamente es mucha imaginación a veces a uno se le ocurre cierta situación y empieza uno a recrearla y empieza a pulirla y a volverla más rica, y en otras ocasiones pues deliberadamente se empiezan a armar unas series de situaciones que a uno le parecen de pronto que ameritan y que sean llevadas a la letra.

El proceso para armar una historia primero se arma el argumento, el argumento en cuando uno genera la totalidad de la historia, es decir que va a pasar y luego venía una serie de momentos cuando usted empieza ya a darle vida a esas situaciones y a ciertos personajes y detalles, es cuando a parece la obra.

¿Qué características consideras que debe tener un buen escritor?

Para ser escritor hay que tener la capacidad de escribir casi sin temor a equivocarnos y la capacidad de escribir nace con la persona y la otra característica que debe tener un escritor es que ser lector primero que todo porque no basta de generar ciertas ideas y generar ciertas situaciones si no que la obra literaria además de ser rica en cuanto al drama es rica en la parte dramática en la parte de construcción porque no podemos pensar en exhibir si no tenemos un estructura formal para hacerlo y otra de las características de un escritor es

manejarlo o respetarlo los estándares básicos que debe tener cualquier texto que es la coherencia, la cohesión, el manejo dramática la infertilidad es que usted no debe escribir con un apasionamiento, es decir yo no debo escribir para la forma de un grupo y no debo escribir basándose en sus emociones porque uno resultaría escribiendo en contra de alguien y a favor de alguien y eso es lo que nunca puede hacer un escritor el escritor ante todo debe recrear la imaginación y debe crear textos la regla de oro para el escritor es que lo que prima es la calidad y el escrito porque muchas veces nos apasionamos por cierto tema entonces resultamos generando un escrito procientista escribiendo a favor de alguien y en contra de alguien y esa no es la idea del escritor.

El escritor se puede comparar con el pintor el pintor lo importante es que genere un buen cuadro que sea artísticamente bien logrado, para ser escritor no de necesita hacer grandes dramas ni grandes sucesos sino que esos sucesos estén bien logrados y que sean gustosos y entendibles y ante todo que tengan un manejo literario.

¿Tienes preferencia por alguna obra literaria o escritor?

Cuando empecé a escribir me sentí un buen fiel seguidor de Gabriel García marqués me gusto mucho el estilo el realismo mágico que es lo que caracteriza a Gabriel García marqués y de hecho las primeras que genere y esta primera obra que fue publicada "la casa del aguacate" tiene como algo de realismo mágico y me gusta mucho el estilo de gorgue Luis Borges un escritor argentino pues genera unas situaciones bastantes profundas en un comienzo trabaje mucho la parte del costumbrismo pero todo escritor debe tener bien claro debe ir evolucionando a medida que va pasando el tiempo no se debe quedar toda una vida de pronto si manejar un estilo porque el estilo no se debe cambiar pero a medida del tiempo debe tener nuevas perspectivas literarias en este momento pues estoy generando escritos ya que si se comparan con los primeros como la casa del aguacate son muchos mas avanzados y muchos más elaborados técnicamente y literariamente pero si en este momento admiro la literatura de gorgue Luis Borges me gusta también la literatura costumbrista en cuanto en temáticas modernas se está trabajando mucho la literatura urbana pues es toda las vivencias que se están viviendo en la vida actual que están marcadas por el urbanismo en este tiempo ya estoy produciendo textos con estas características.

¿Como se relacionan con la sociedad ;

indudablemente el contexto marca al escritor que quiere decir esto casi que si con proponérselo los escritores terminan dejándose influenciar por el tiempo y el espacio en que viven de qué manera se relacionan digamos no hablemos de

pronto de estos dos escritores que he nombrado si no el con junto de los escritores entonces los escritores viven en una época y viven en un lugar y eso hace que sus obras tengan algo de eso cuando se hablan de las escuelas literarias posiblemente en el tiempo que se generaron estas obras literarias como el barroco el romanticismo los mismos escritores que trabajaron en esas escuelas no sabían que pertenecían a esas escuelas simplemente escribían que en cada momento escribían con unas características específicas y cuando ya de pronto en mil ochocientos cuando aparezcan las críticas literarias rotularon a esos escritores en una serie de escuelas literarias que son unas características que tienen los escritores de escribir.

Para que se entienda mejor la cosa en la actualidad por ejemplo en conflicto armado narcotráfico en Colombia aparece una serie de creaciones literarias que se ven en películas y en libros donde todo está marcado por este actor del narcotráfico de la violencia armada por el actor de la prostitución juvenil y la drogadicción en algún tiempo de la vida van a roturar la escuela literaria que esta trabajando en el momento que se puede relacionar con el conflicto armado que se vive en el momento todas las obras literarias que se viven en el momento tienen que ver mucho con la sociedad del momento.

¿en qué textos o ideas trabajas ahora?

En este momento estoy trabajando con cuestiones muy imaginativas de pronto la primer obra que escribí fue bastante regionalista y en esa época tenía unas perspectivas como mostrar el medio que vivimos y mostrar muchas personas de la región que en este momento me den la idea ahorita he trabajado obras con un alto contenido imaginativo, obras agresivas dramas más profundas mi libro una visión hay un texto que precisamente se llama una visión que le da el cuento al libro que es la historia de un hombre que vive detenido en el tiempo entonces estoy trabajando en este momento un tema más imaginativos un poco mas fantasiosos las respectivas que estoy trabajando ahora.

Bueno licenciado Luis Eduardo Valdés le agradecemos su atención y nos veremos en otro momento.

No agradecimientos a ustedes y los invito a que sigan adelante con este proceso literario que es muy importante para todos los jóvenes y estudiantes

Como mencionamos anteriormente la escritura deviene de la lectura (cfr. Jurado, 2010), razón por la cual se debe proponer a los estudiantes la lectura de textos que le sirvan como modelos para la redacción de un nuevo texto. En el artículo de los estudiantes observamos cómo retomaron la estructura y el estilo presentes en una de las entrevistas leídas que se constituyó para el escrito en un hipotexto. Las preguntas que guían la entrevista buscan reconocer al escritor en su mundo real y ficcional, por eso aparecen interrogantes sobre su vida (*¿en tu infancia pensaste en ser escritor?, ¿Qué te motivó a radicarte en San José?*), su proceso como escritor (*¿cuál fue el proceso para consolidarte como escritor?*), las inspiraciones (*¿Qué te inspiró a escribir el primer libro?, ¿Cómo eliges un tema para tus escritos?*), sus conceptos, gustos y proyectos literarios (*¿qué características consideras que debe tener un buen escritor? ¿Tienes preferencia por alguna obra literaria o escritor? ¿Cómo se relacionan (los textos) con la sociedad? ¿En qué proyectos o ideas trabajas ahora?*). Por la calidad de los interrogantes y por las respuestas dadas por el escritor, podemos inferir que el ambiente creado entre entrevistadores y entrevistado fue agradable, de confianza y de libertad de expresión. Los entrevistadores respetan lo expuesto por el escritor y lo dejan fluir en el texto escrito. La primera versión del texto, fue evaluada mediante la siguiente rejilla que refería dos momentos: autoevaluación y coevaluación.

REJILLA DE EVALUACIÓN					
NIVEL	CARACTERÍSTICAS	AUTOEVALUACIÓN		COEVALUACIÓN	
		SI	NO	SI	NO
PRAGMÁTICO  estructura y tipología textual	El texto presenta la estructura de una entrevista: título -Presentación  -Pregunta/ respuesta -cierre				
	La intención del texto es clara: indagar sobre la vida, obra y pensamiento del escritor.				
SEMÁNTICO  (coherencia y cohesión)	El texto es claro, sus partes desarrollan un tema que se amplía y completa				
	Las palabras y frases se relacionan entre sí tanto en género como en número.				
MORFOSINTÁCTICO  (Construcción gramatical)	Utiliza mayúsculas y minúsculas correctamente.				
	Marca tildes donde corresponde				
	Utiliza signos de puntuación en forma adecuada				

Uno de los ejercicios fue evaluado de la siguiente forma:

AUTOEVALUACIÓN DE LOS TEXTOS		Autoevaluación		Co-evaluación	
Nivel	Características	SI	NO	SI	NO
1) Estructura y Tipología Textual	-El texto presenta la estructura de una entrevista • Título • Presentación • Pregunta / Respuesta • Cierre.	X		X	X
2) Coherencia y Cohesión	-El texto es claro, sus partes desarrollan un tema que se amplía y completa.	X			X
	-Las palabras y frases se relacionan entre sí tanto en género como en número.	X			X
3) Construcción Gramatical	-Utiliza mayúsculas y minúsculas correctamente. -Marca los tildes donde corresponde. -Escribe signos de puntuación en forma adecuada.	X		X	
4) Pragmática	-La intención del texto es clara: Indagar sobre la vida, obra y pensamiento del escritor.	X			

Nótese cómo en las referencias 1 y 2, la evaluación difiere en algunos ítems con la coevaluación, ejercicio que al ser sustentado por los coevaluadores, les permitió reconocer que el texto debía ser depurado y sintetizado, produciéndose la segunda versión final que también pasó por un proceso de planeación y evaluación.

## Grupo A2: Segunda versión

## LUIS EDUARDO VALDÉS...EL SEÑOR DE LA CASA DEL AGUACATE

NACIO EL 01 DE SEPTIEMBRE DE 1976 EN ACASIAS, META. PROFESOR DE ESPAÑOL Y LITERATURA, HA DEDICADO GRAN PARTE DE SU VIDA A LA CREACION LITERATURA; LA CUAL PERMANECE A ÚN COMO OBRA INÉDITA.

### 1. ¿QUÉ TE MOTIVÓ A RADICARTE EN SAN JOSÉ DEL GUAVIARE?

Me trajeron aquí a san José del Guaviare estando muy pequeño a la edad de 6 años, es decir que no tome la decisión de venirme a radicarme acá.

### 2. ¿EN TU INFANCIA PENSASTE EN SER ESCRITOR?

Siendo niño pues observaba a mi padre que de pronto tenían alguna capacidad para escribir, mi mamá escribía coplas y mi papá canciones; entonces me di cuenta que tenía capacidad de componer cosas muy sencillas; pero aún no me había dado cuenta que tenía la capacidad de escribir, llegue a darme cuenta que tenía buena capacidad para escribir estando en el bachiller, cuando empecé a ayudarlo a los compañeros en actividades literarias.

### 3. ¿CUÁL FUE EL PROCESO PARA CONSOLIDARTE COMO ESCRITOR?

Más que todo a darme a conocer inicialmente nivel regional, empecé a tener reconocimiento en el medio local y mas tarde empecé a presentar mis trabajos en auditorios Y en

público. La primera obra que fue la casa del aguacate, ganadora de una convocatoria, empecé a representar al Guaviare en diversos eventos literarios como fue la feria internacional del libro, la dramaturgia para la niñez y otros eventos no solo a nivel regional sino nacional.

### 4. ¿QUÉ TE INSPIRÓ A ESCRIBIR EL PRIMER TEXTO?

No podemos hablar del primer texto escrito sino la primer obra publicada, pero la primer obra que escribí fue cuando estaba en el bachillerato. Digamos que como escritor no creo en la inspiración; para ser escritor hay que tener buena capacidad literaria, hay personas que tenemos esto por naturaleza, y segundo tener conocimiento técnico para la literatura, es decir la literatura no es solo sentarse a plasmar ideas sino que tiene que tener una estructura formal.

### 5. ¿CÓMO ELIGES UN TEMA PARA TUS ESCRITOS?

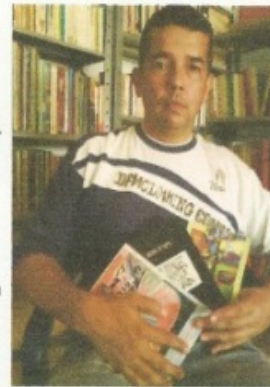
Cuando se trabaja la literatura casi que no podemos decir que uno elige un tema; Hay dos formas: uno

Recrea una situación que se le ocurre y empieza uno a pulirla y a volverla mas rica; en otras ocasiones, pues, deliberadamente se empiezan a armar una serie de situaciones que a uno le parecen de pronto que ameritan que sean llevadas a la letra.


El proceso para armar una historia: lo primero se arma el argumento. Es decir qué va a pasar y luego viene una serie de momentos; cuando usted empieza ya a darle vida y es cuando aparece la obra.

### 6. ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS CONSIDERAS QUE DEBE TENER UN BUEN ESCRITOR?

Para ser escritor hay que tener la capacidad de escribir casi que sin temor a equivocarnos y la capacidad de escribir nace con la persona y la otra característica que debe tener un escritor es que ser lector primero que todo, porque no basta de generar ciertas situaciones si no que la obra literaria además de ser rica en cuanto al drama es rica en la parte dramatical.



¡Aquí esta Luis Eduardo Valdés en su sala de redacción!



**7. ¿TIENES PREFERENCIA POR ALGUNA OBRA LITERARIA O ESCRITOR?**


Cuando empecé a escribir me sentí un buen fiel seguidor de Gabriel García Márquez. Me gusta mucho el realismo mágico que es lo que lo caracteriza a Gabriel García Márquez y me gusta mucho el estilo de Jorge Luis Borges, un escritor argentino, pues genera unas situaciones bastantes profundas.

**¿CÓMO SE RELACIONAN CON LA SOCIEDAD?**

Indudablemente el contexto marca a el escritor, que quiere decir, que si con proponérselo los escritores terminan dejándose influenciar por el tiempo y el espacio en que viven.

**8. ¿EN QUÉ TEXTOS TRABAJAN AHORA ?**

En este momento estoy trabajando con cuestiones muy imaginativas, de pronto en la primera obra que escribí fue bastante regionalista y en esa época tenía unas respectivas como mostrar el medio que vivimos y mostrar muchas personas de la región que en este momento me da la idea, ahorita he trabajado con obras de alto contenido imaginativo.



Bueno, licenciado Luis Eduardo Valdés; le agradecemos su atención y nos veremos en otra ocasión.

¡no! Agradecimientos a ustedes y los invito a que sigan adelante en este proceso literario que es muy importante para todos los jóvenes y estudiantes.

Esta versión, más llamativa visualmente, fue trabajada a partir de las sugerencias dadas en clase por el docente y por otros compañeros; en ella observamos que se escribe un título como primer marca textual; la selección de datos biográficos, a manera de índice, para la introducción al texto; la estructura en columnas que lo hacen más ágil; la inclusión de fotografías con los pie de foto respectivos y un cierre que se conserva como discurso oral y

refleja el cierre mismo de la entrevista real. Esta nueva versión y la diagramación del texto se logra gracias a la inclusión de las tics en las prácticas pedagógicas pues acá son dispositivos tecnológicos que apoyan la presentación de los textos; en nuestro caso, se utilizó Publisher como software que les ayudaba en el diseño de un texto para-literario.

La entrevista nos presenta a un escritor que liga intencionalmente la historia y la literatura, reconociendo la experiencia de vida como uno de los elementos más significativos para la escritura; es el tiempo del autor del relato, su vida, la que es tramada en la fábula y que en ella aparece como ficción: *“El contexto marca al escritor. ¿Qué quiere decir? El Que sin proponérselo los escritores terminan dejándose influenciar por el tiempo y el espacio en que viven”*; también reconoce la escritura como un proceso que parte de la lectura y se nutre de otros textos: *“[...] Otra característica que debe tener un escritor es que debe ser lector primero que todo, porque no basta con generar ciertas situaciones sino que la obra literaria. Además, debe ser rica en cuanto al drama”, “Cuando empecé a escribir me sentí un fiel seguidor de Gabriel García Márquez; me gustó mucho el realismo mágico que es lo que caracteriza a García Márquez y me gusta mucho el estilo de Jorge Luis Borges...”*

#### Grupo B4: Segunda Versión

Esta única versión presentada como producto final por el grupo B4, también responde a la intencionalidad planteada en clase para la realización de la entrevista y recoge, aunque de manera más rápida, algunas referencias del escritor sobre su vida (*¿Qué lo hizo quedar en el Guaviare?*) y la literatura (*¿Fueron sus padres o sus maestros los que lo guiaron en la escritura y la lectura? ¿Por qué y para qué escribe? ¿Desde cuándo inició su carrera como escritor y cuál fue la (obra) que lo dio a conocer? ¿Qué otros títulos ha publicado y con cuáles ha ganado reconocimiento? ¿Qué futuro ve en los escritores del Guaviare?*).

La entrevista nos presenta a un escritor que escribe desde su temporalidad histórica y personal: *“escribo lo que veo y pienso”*, que reconoce la escritura como un proceso de aprendizaje que parte de la lectura de diversos textos: *“las influencias de la lectura son*

variadas, por ejemplo las revistas cómicas, a veces mis padres compraban el periódico y así se me iban abriendo espacio en la escritura”. El escritor además señala que parte de la intención al escribir es la de “[...] dar un ejemplo de que sí se puede escribir. El problema es que los jóvenes no creen que se pueda vivir la escritura”.

DE MÚSICO A ESCRITOR  
"ALVARO MOJICA"

Estamos con el docente Alvaro Flaminio Mojica, nació en los años 70 en un pueblo llamado rasco Boyacá, vivió en Tunja hasta los 22 años. -- *continúan presentándose como conector con los JJ?*

1. ¿fueron sus padres o sus maestros los que lo guiaron en la escritura y lectura?

Rta/ las influencias de la lectura son variadas por ejemplo las revistas cómicas, a veces mis padres compraban el periódico y así se me iban abriendo espacio en la escritura

2. ¿que lo motivo a venir y que lo hizo quedar en el GUAVIARE?

Rta/ Bogotá era muy pesada para conseguir trabajo vine al Guaviare mas que todo me quede por la seguridad y por que era el único maestro de música capacitado

3. ¿Por qué y para que escribe?

Rta/yo mas que todo escribo lo que veo y pienso para un mundo mejor y sus pensamiento hacia el mundo

4. ¿desde cuando inicio su carrera como escritor y cual fue la que lo dio a conocer

Rta/ mi primer libro fue una monografía de San José del Guaviare donde publique algunas poesías


5. ¿Qué otros títulos a publicado y con cuales a ganado reconocimiento?

Rta/ yo no <sup>querido</sup> nunca un reconocimiento. muy pocos títulos tengo

6. ¿Qué futuro vez en los escritores del Guaviare?

Rta/ yo pretendo dar un ejemplo de que si se puede escribir el problema es que los jóvenes no creen que se pueda vivir de a escritura

Muchas gracias por darnos un pequeño tiempo y darle un pequeño reconocimiento *No tiene sentido en un texto escrito.*



El texto nos permite observar a un equipo de trabajo que aún no ha permeado la importancia de la evaluación en el proceso de escritura, pues el cambio sufrido por el texto es muy poco a pesar de la autoevaluación y la coevaluación. A nivel pragmático, aunque la intención del texto es clara, trata de consolidarse como una entrevista escrita, pero no reúne

todos los elementos que posee éste tipo de texto: si bien posee un título y se estructura en preguntas y respuestas, la presentación del personaje es superficial y el cierre continúa retomando el realizado en la oralidad; además, la forma como son expuestos no establecen la coherencia global necesaria para dar sentido al texto como tal. La frase inicial: “*Estamos con el docente...*”, muestra el carácter oral con que se asume el escrito. A nivel morfo-sintáctico, presenta descuidos ortográficos que pudieron corregirse en una segunda lectura, tales como omisión de grafemas (yo *no e querido*), errores ortográficos (...*hacise me iban*), omisión de las tildes (*que lo motivo a venir y que lo hizo quedar en el GUAVIARE?*), entre otros.

Reflexión: Es importante permitir a los estudiantes proponer actividades para la construcción del conocimiento; en esta fase, fueron sus ideas las que se retomaron para la consolidación del proceso de escritura de un texto; esta fue una de las razones por las que el texto final fue abordado por todos los grupos en menor o mayor nivel de complejidad; los dos ejemplos también se convierten en referentes de la necesidad de abordar registros de evaluación que ayuden a los estudiantes a reconocer sus fortalezas y debilidades frente a la lectura y la escritura.

## FASE CINCO

Propósito: Releer los textos y analizar qué voces de la historia se introducen en los cuentos

Actividad de Lenguaje: Lectura-Escritura

Actividades realizadas: Taller de lectura inferencial y crítica.

Para el cierre del proyecto de aula, se pide a los estudiantes retomar los textos trabajados para realizar un ejercicio inferencial y crítico. Realizar una nueva lectura de los textos, una lectura que les permita pasar de la literalidad a la inferencia y les proponga que su voz es importante en la interpretación y en la formación de la criticidad. Para ello se propone el siguiente taller:

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LECTORES CRÍTICOS: UN ESTUDIO DE CASO DE CLASES DE HISTORIA  
Y LITERATURA

PROYECTO DE AULA: VIVIENDO LA HISTORIA CON LOS NARRADORES LOCALES

1. Relee el cuento trabajado en el primer período y escribe un resumen o un argumento sobre el mismo.
2. Analiza qué elementos históricos se insertan al cuento para ubicarlo temporalmente. Para ello retoma el siguiente esquema (agrega más cuadros, si es necesario):

RELACIONES CUENTO- HISTORIA		
EVENTO HISTÓRICO	NARRACIÓN DONDE SE PERCIBE (EN EL CUENTO)	ANÁLISIS DE LA RELACIÓN
Escribe en este espacio cada suceso de la historia que observes en el texto. Recuerda que hay anclajes que te permiten hacer este reconocimiento.	Escribe acá el fragmento del cuento donde encuentres la situación histórica señalada anteriormente.	En este espacio escribe una relación sobre los hechos anteriormente expuestos. Analiza cómo establece el autor esta relación y su objetivo en el cuento, es decir, la función que tiene el evento en el texto literario.

4. Escribe una reflexión con los datos encontrados anteriormente.
5. Analiza las relaciones entre el cuento y otros textos que hayas leído:

RELACIÓN ENTRE TEXTOS		CLASE	FUNCIÓN
HIPOTEXTO	CRÍTICA		
Escribe en este espacio ese texto anterior que has leído y que puedes encontrar también en el cuento del escritor local.	Escribe acá la situación del cuento del escritor local donde se refleja el hipotexto anterior.	Escribe acá la clase de relación entre textos de acuerdo a su importancia en el cuento: primario, secundario, terciario.	Escribe acá la función que tiene la relación entre textos en el cuento: explicar, analizar, introducir un evento, situar al lector en la época, establecer el nivel social y cultural de los personajes, etc. Puedes explicar también por qué le dieron la categoría de primario, secundario o terciario.

6. Por último, teniendo en cuenta todo el trabajo de análisis realizado frente al tema, escribe un comentario crítico donde nos permitas ver tu posición sobre lo que propone el escritor en su cuento y tu análisis sobre el mismo.

Este ejercicio permitió a los estudiantes avanzar en la interpretación del cuento, pues al seleccionar nueva información para contrastar los textos se permite el planteamiento de nuevas conjeturas que deben ser comprobadas desde la intratextualidad, la extratextualidad y la intertextualidad; así, cada texto abordado en las cuatro fases anteriores consolidó a su vez un saber previo para el siguiente y en conjunto todos se convirtieron en pre-saberes para el texto final. Aparecen entonces datos de la historia trabajada en clase de ciencias sociales que se ligan en la literatura y le permiten al estudiante ver la historia narrada desde fuentes no tradicionales, en nuestro caso, la minificción.

Consideramos con Jurado que *“es a partir de la literatura desde donde más se pueden propiciar condiciones para la formación del lector crítico. Pero es la singularidad misma de estos textos lo que así lo determina. La ambigüedad y la polivalencia semántica que les caracteriza demandan la constitución de un lector que no se contenta simplemente con parafrasear lo que en esencia dicen, sino que además sospecha que algo falta en lo que se ha comprendido en el texto”* (Jurado, 2008: 4).

Respecto a su significado, Carretero (2010) precisa el término desde la etimología: *“narración” proviene del vocablo latino “gnarus”, que a su vez, deriva de una raíz sánscrita, “gna”, que significa “conocer”; en latín, “gnarus” es “conocedor, experto”. La narración se relaciona con el conocimiento adquirido como del conocimiento transmitido a través de la experiencia.*

La experiencia de la lectura de textos narrativos ayuda a los lectores a consolidar procesos de pensamiento que ligan la ficción con la realidad; la imaginación se hace presente para construir mundos posibles que van siendo recreados por el lector en la medida en que avanza en el texto haciendo surgir interpretaciones divergentes de la realidad. Fue la minificción, el texto narrativo y literario que más aceptación tuvo en el grupo piloto donde desarrollamos el proyecto.

Veamos entonces cómo el grupo A1 desarrolló el taller propuesto.

1. *Relee el cuento trabajado en el primer período y escribe un resumen o un argumento sobre el mismo.*

**“La Espera. (María Claudia Molina)**

Hacia más de 10 José había escuchado en un programa radial una invitación de trabajo a un pueblo muy lejano llamado Las Delicias. La invitación incluía transporte para llegar hasta allí, pero no un trabajo fijo. José sin pensarlo 2 veces sale con sus 2 hijos, su esposa y Belisario, su perro, hacia el aeropuerto donde los esperaba un avión de carga y seis familias más; todo parecía como un día de mercado: llevaban de todo incluyendo a un loro que le sacó un ojo a Belisario.

Allí transcurrieron los años tranquilamente, José se dedicaba a la siembra y crianza de animales, compartía mucho con su familia y amigos, incluso en las noches salía al zaguán y cantaba canciones de antaño a una sola voz con sus amigos, las cuales le recordaban su infancia en las calles empedradas de Tasco (Boyacá).

Todo empieza a tornarse mal con la llegada de unos hombres armados, José huyó dejando a su familia sin saber que el destino le tenía preparado quizá no volverla a ver, pues en el camino se encontró a un joven herido y por ayudarlo lo encontraron a él de ahí no se supo qué pudo haber pasado con su vida. Belisario se devuelve y ahora, con su esposa y sus 6 hijos, lo espera todas las noches a ver si de pronto regresa.

Retomar el texto y las respuestas que se han dado a los interrogantes suscitados a partir de su lectura después de haberlo dejado enfriar durante un tiempo, permite al estudiante reconocer nuevos elementos que no tuvo en cuenta en la primera lectura; en este caso la fábula resumida recoge aspectos que las estudiantes habían dejado de lado en los primeros ejercicios literales y se hace más fluida, precisa y completa. En esta segunda interpretación literal se parafrasea el texto atendiendo, como se expuso en capítulos anteriores, a la relación que establece el lector entre sus elementos internos y externos que habían sido identificados en la fase de interpretación literal.

La secuencia narrativa presenta una situación inicial: *“Hacía más de 10 años José había escuchado en un programa radial una invitación de trabajo a un pueblo muy lejano”*; a continuación se presenta el primer motivo que funciona como un detonador de la acción: *“La invitación incluía transporte para llegar hasta allí, pero no un trabajo fijo”*; situación a la que suceden otra serie de acciones expuestas en el resumen: 1. José actúa sin reflexionar (tal vez movido por su situación económica, tal vez por su deseo humano del eterno regreso al paraíso perdido), 2. viaja con su familia y sus animales, 3. se establecen y viven sin preocupaciones. Posteriormente el resumen plantea el segundo motivo que cambia el curso de la historia: la llegada de hombres armados y la huida de José, que es seguida de nuevas acciones: 1. Auxilia a un joven herido y es atrapado por los hombres armados, 2. José desaparece. La narración expuesta en el resumen se resuelve con una situación final: la familia espera su regreso.

De esta forma, las estudiantes a través del texto escrito permiten conocer el nivel de interpretación logrado. Los agentes, los fines, los medios y las circunstancias que conforman la trama del texto fluyen al ser interpretadas y permiten a las estudiantes la escritura del resumen que transforma al texto inicial en un nuevo texto: el interpretado por ellas en su nivel inicial.

2. *Analiza qué elementos históricos se insertan al cuento para ubicarlo temporalmente.*

RELACIONES CUENTO- HISTORIA		
EVENTO HISTÓRICO	NARRACIÓN DONDE SE PERCIBE (EN EL CUENTO)	ANÁLISIS DE LA RELACIÓN

RELACIONES CUENTO- AUTOR		
EVENTO HISTÓRICO	NARRACIÓN DONDE SE PRECIBE (EN EL CUENTO)	ANÁLISIS DE LA RELACIÓN
La época de colonización del Guaviare.	"Hace más de 10 años José escuchó en un programa radial la invitación a trabajar en una tierra virgen y próspera"	Creemos que tiene que ver con la época de colonización del Guaviare, a finales del siglo XIX, porque fue cuando se traían a la gente para estas tierras diciéndoles que se harían ricos. Primero les pagaban todo y después les cobraban caro, pero ellos podían coger toda la tierra que quisieran y trabajarla sin que nadie les dijera nada.
Siglo XX.	"Como ya era costumbre se reunía con sus amigos en el zaguán de su rancho a tocar tiple y bandola"	Porque en el Guaviare y en los llanos se acostumbraba a que el patrón les daba trago a los trabajadores y tocaban y formaban un parrando llanero.
La violencia del siglo XX en el Guaviare.	"Pero las cosas cambiaron con la llegada de los hombres armados"	Porque acá la gente tuvo que salir corriendo para que no los asesinaran los guerrilleros, los militares o los paramilitares.

Un nuevo tipo de relaciones aparecen ante los ojos de las estudiantes quienes poco a poco empiezan a leer el texto con nuevos ojos y entran al mundo del texto con precisiones temporales que han abordado desde contextos de vida particulares. Ahora se les propone encontrar en el cuento esos rastros de la historia que han sido tramados a través de una fábula y que nos permiten como lectores conocer una nueva perspectiva de la historia local que, como expusimos al inicio del capítulo, ha estado perdida en el anonimato colectivo porque es también la historia que ha padecido el pueblo colombiano y que sólo reconocen los habitantes de cada región; una historia de violencia, desplazamiento forzado, hambre, muerte y desesperanza: la microhistoria. La historia que relata el cuento habla de un tipo de violencia que ha azotado al Guaviare y que han padecido miles de campesinos, la gente humilde de la región que ha visto desaparecer a familiares y amigos en manos de las tres

fuerzas armadas de nuestro país y que en esta región han sembrado el terror con o sin aprobación del gobierno: la guerrilla, los militares y los paramilitares.

La interpretación de las estudiantes (en el nivel extratextual) las lleva a reconocer la historia a través de la literatura, señalándola desde los espacios temporales que han aprehendido en sus clases de ciencias sociales o a través de otros textos, tal vez la televisión, la radio o la prensa. En este acercamiento extratextual, que resulta superficial, señalan tres momentos históricos: la colonización inicial del Guaviare donde se le promocionaba como el paraíso terrenal y se llegaba con la idea de adquirir riqueza en las caucherías y de la caza; el segundo período de colonización del Guaviare por parte de pobladores de los departamentos aledaños (Meta, Boyacá, Casanare) y posteriormente de toda Colombia que llegaron para trabajar en las fincas cocaleras de la región; por último, reconocen el período de violencia que se da en los dos momentos anteriores y en la actualidad por parte de los grupos armados señalados anteriormente.

3. *Ahora escribe una reflexión con los datos encontrados anteriormente.*

En la relación anterior podemos notar cómo la autora del cuento se ubica en una región y desde allí escribe una historia que toma de la vida real, que en el cuento no la describe, pero que nos da puntos clave para que nosotros como lectores la descubramos, un ejemplo de esto es el tiple, las calles empedradas de Tasco y la violencia que crean los grupos armados. Pero no es sólo eso, también podemos observar el cambio de vida que sufre José al irse de su región a una tierra virgen y próspera- Las Delicias- pero de la que con el tiempo tiene que salir huyendo de la violencia de los grupos armados. Es igual a lo que sufrieron muchas personas en el Guaviare, cuando llegó la violencia con los narcotraficantes, la guerrilla, los militares y últimamente con los paramilitares.

En el cuento nosotras miramos eso: la violencia y la incertidumbre; José huyó dejando a su esposa y a sus seis hijos solos, pues él creía que era lo mejor que podía hacer, sin darse cuenta que el destino le tenía deparado estar lejos de su familia. Al final no sabemos cuál fue su destino, como pasó con muchas personas que desaparecieron en el Guaviare, que sólo hasta ahora se están encontrando sus restos en fosas comunes.

Abordados elementos inferenciales y extratextuales, las estudiantes inician el proceso de construcción de un nuevo texto, un comentario de texto, donde su mundo se pone en

consonancia con el mundo del cuento leído. El texto denota la emotividad con que las estudiantes asumieron la lectura del texto literario en el que pudieron encontrar datos sobre la historia de la región y de Colombia. El escrito, de dos párrafos, precisa los elementos históricos que encontraron en el texto; inicia con una inferencia sobre la construcción del cuento desde un espacio particular (*“la autora del cuento se ubica en una región y desde allí escribe una historia que toma de la vida real”*), dato que intenta sustentar con acontecimientos expuestos por el texto (*“un ejemplo de esto es el tiple, las calles empedradas de Tasco y la violencia que crean los grupos armados”*); posteriormente, el interés se centra en los hechos –consecuencias– que sufre el personaje al cambiar de ciudad de residencia (*“...cambio de vida que sufre José al irse de su región a una tierra virgen y próspera” “con el tiempo tiene que salir huyendo de la violencia”*) que equipara en forma análoga con eventos de la realidad difundida por los medios de comunicación y que no se inserta en los textos escolares, pero que hace parte de la historia oral de la región y del país (*“es igual a lo que sufrieron muchas personas en el Guaviare, cuando llegó la violencia con los narcotraficantes, la guerrilla, los militares y últimamente con los paramilitares”*).

El segundo párrafo gira en torno a los elementos literarios; la oración inicial presenta una relación directa sobre las relaciones historia-literatura halladas y que presentan como el tema central del cuento (*“nosotras miramos eso: la violencia y la incertidumbre”*). El texto pasa a sintetizar la historia y finaliza manifestando el final (que consideran abierto) y relacionando la situación de vida del personaje (José) con los desaparecidos de la región (*“como pasó con muchas personas que desaparecieron en el Guaviare, que sólo hasta ahora se están encontrando sus restos en fosas comunes”*).

## 4. Analiza las relaciones entre el cuento y otros textos que hayas leído:

RELACIÓN INTERTEXTUAL		CLASE	FUNCIÓN
HIPOTEXTO	INTERTEXTO		
Semos Malos	“José pensó que no tenía nada que perder; empacó sus pertenencias y junto a su esposa, sus 2 hijos y su perro labrador, Belisario; partieron para esa tierra prometida”	secundario	Establece el nivel social de los personajes.
La historia de la violencia que se vivió en el Guaviare y que se narra oralmente.	“José oye pasos, trata de buscar un escondite, pero el cansancio y el peso del herido le impiden avanzar rápidamente.	primario	Define la tensión del cuento.

La experiencia de lectura del lector se pone ahora en juego y le permite encontrar rastros de otros textos que no sólo ha abordado en las clases de lenguaje sino en las de ciencias sociales y en la fábula narrada por los mayores, por aquellos que han vivido la historia real, la de la crueldad de las bonanzas del caucho, el tigrillo y la coca; la del miedo difundido en veredas, caseríos, caños y planicies del Guaviare: la historia que presentan tímidamente los noticieros y que narra la crueldad y lo indigno que se vive en una región, en un país, por culpa de la violencia. Es esta la relación que hacen las lectoras y que no pudo ser reorientada hacia el verdadero sentido de la intertextualidad por circunstancias que se enmarcan en el llamado “currículo oculto”.

Aunque el correlato bíblico de la tierra prometida es el más significativo y se debió orientar la interpretación del texto hacia él, los dos textos mencionados por las estudiantes y que hicieron parte de su proceso lector para el año escolar también pueden ser rastreados en el texto; el primero, que también hace referencia a la búsqueda de esa tierra prometida donde “*manaba leche y pan*”, el cual los seres humanos estamos condenados a buscar infinitamente al ser expulsados del paraíso, vientre materno que nos abriga en su protección. La segunda relación hace referencia a la oralidad como forma de recuperar la historia, en este sentido, observamos que las estudiantes asumen el concepto de texto como una estructura de significado que rebasa la escritura y se inserta en el contexto. Así, aunque el ejercicio no nos permite observar una relación intertextual adecuada, si nos permite comprender que los estudiantes realizan inferencias conceptuales a partir de las actividades de interpretación propuestas.

5. Por último, teniendo en cuenta todo el trabajo de análisis realizado frente al tema, escribe un comentario crítico donde nos permitas ver tu posición sobre lo que propone el escritor en su cuento y tu análisis sobre el mismo.

#### COMENTARIO DEL CUENTO “LA ESPERA”

De María Claudia Molina

María Claudia Molina Villalobos en un cuento corto, tensionante y de mucha reflexión, nos muestra las consecuencias que trae el desplazamiento forzado, lo cual no hace parte de la fantasía del cuento. En la realidad que se afronta hoy en día, podemos observar cómo los hombres son torturados, las mujeres violadas y los niños reclutados por grupo al margen de la ley. También podemos ver la desesperación que sufren estas personas y sus familiares, quienes recurren al desplazamiento para poder sobrevivir; en casos más extremos, es el suicidio la única opción para alcanzar la libertad.

Lo vemos perfectamente con el personaje principal, José, quien debe huir al llegar unos hombres armados al caserío donde vivía con su mujer, sus hijos y su perro Belisario. Al ver cómo matan a sus vecinos en la caseta comunal, huye sin saber a dónde ir, dejando a su esposa con la esperanza de que vuelva; lo que no ocurre. Su familia aún lo espera con la zozobra de saber qué le pasará, dónde estaría o si habría muerto, tal vez José no quiso regresar con su familia, con Camila, su hija menor que le decía “pa” y se le abrazaba al cuello cada vez que llegaba del trabajo, la única de sus 6 hijos que le heredó los ojos azules.

“Hace más de un año, Rosa, sus hijos y Belisario salen todas las noches al zaguán del rancho a esperar el regreso de José” (p. 80)

Preguntas que sólo pueden ser resueltas por el ejército nacional porque ni siquiera el joven que lo encontró puede responderlas. Y ahora ¿cuál es el final de la historia? ¿Será que quien lo encontró lo hizo pasar como un falso positivo? ¿Qué será de Rosa y sus hijos? ¿Lo seguirán esperando o decidirán partir como él, huyendo de la violencia? ¿Lo esperará eternamente Belisario como lo han hecho varios perros de la literatura y del cine? Interrogantes que quedan para que, como lectores, les demos respuesta; un final que queda a nuestra imaginación, pues el final dado por María Claudia es abierto, y cualquiera de sus lectores puede cerrarlo pues cualquier final es el correcto.

Finalmente los rastros encontrados, el diálogo con los textos y la historia recuperada se muestran en un nuevo texto que nos permite observar el nivel crítico-intertextual al que han logrado avanzar a través del proyecto de aula. Se considera en el escrito la coherencia, la pertinencia y la claridad de las ideas que nos permiten reconocer un trabajo exhaustivo en el abordaje de la historia y la literatura a través de un cuento corto. De la primera se señalan

eventos que no son ajenos a la realidad: el desplazamiento como causa del abuso del poder, los falsos positivos como eventos socio-históricos de nuestro país en la última década, la violencia y la zozobra que generan los grupos armados; del segundo, quizá porque el texto fue planteado como un ejercicio de la clase de lenguaje, se relacionan signos internos y externos que les permitieron reconocer el contexto como el espacio en que texto y cultura se relacionan, lo cual observamos en los juicios de valor generados sobre el texto (*cuento corto, tensionante y de mucha reflexión*) y sobre la realidad (*podemos ver la desesperación que sufren estas personas –campesinos- y sus familiares*); el tema (*desplazamiento*), la estructura (*cuento abierto*), el argumento, los personajes (*José, Camila, esposa*), la el género (*cuento*), se entrelazan con las opiniones personales y nos permiten reconocer que la lectura del texto se convirtió en un ejercicio más para el desarrollo de su capacidad interpretativa y escritora.

#### Reflexión Final:

Considerar cada ejercicio propuesto a los estudiantes como una forma de avanzar en los conceptos previos, es indispensable cuando se proponen textos complejos como puntos de llegada en la interpretación de los textos leídos. Avanzar paulatinamente en la complejidad de los problemas que se plantean a los estudiantes, es propiciar que los procesos de pensamiento sean desarrollados hacia la constitución de lectores con mayor autonomía; en este sentido es de vital importancia que el docente, orientador del proceso, diseñe estrategias para analizar el avance de los estudiantes tanto en lectura como en escritura, las rejillas y las rúbricas o grillas se convierten en instrumentos que le ayudan en tal función.

Por otro lado, además de la evaluación del proceso de los estudiantes, es importante que el docente evalúe el proceso realizado, las implicaciones que ha tenido en el contexto del aula, escolar, social, y en su formación profesional, por eso es necesario conformar redes de investigación disciplinar e interdisciplinar donde el par académico permita la otra mirada al trabajo realizado. Desde este tipo de formación real y práctica, el docente reconocerá sus falencias conceptuales, metodológicas y pedagógicas y podrá llenar los vacíos para

reorientar el ejercicio pedagógico. En este sentido, consideramos una falencia del proyecto la formación interdisciplinaria que pudo plantearse con el docente de historia, quien trabajó desde su asignatura contenidos que pudieron interpretarse en comunión con la mirada de la literatura.

### La Evaluación del proceso

Además de las evaluaciones señaladas en las fases tres y cuatro y teniendo en cuenta que el colegio asumió las rúbricas como uno de los instrumentos para el seguimiento de los procesos académicos, se elaboró la siguiente grilla con el objeto de evaluar los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes en el proyecto:

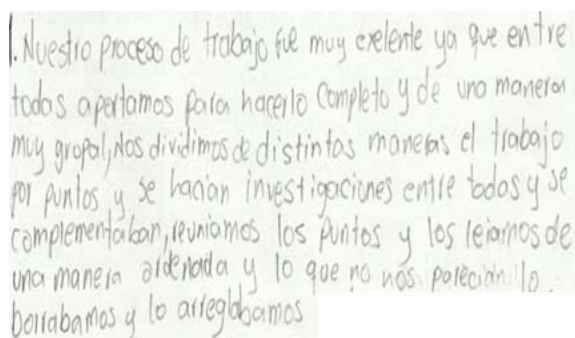
#### RUBRICA DE EVALUACIÓN

CONCEPTO	BAJO	BASICO	ALTO	SUPERIOR
Produce textos con argumentos que infiere a partir de la indagación y selección de la información				
Avanza en su proceso de interpretación de los textos leídos, pasando de la literalidad a la criticidad.				
Participa en discusiones grupales para planear metodologías y procesos de investigación				
Participa en la selección, planeación, producción y análisis de textos informativos y literarios que den cuenta de puntos de vista individuales y colectivos sobre un tema propuesto.				

Se consideró una segunda evaluación para analizar el impacto del proyecto en los estudiantes y la implicación que tiene el trabajo colaborativo en los procesos de escritura y lectura. Para ello se plantearon preguntas sobre los procesos de lectura y escritura, sobre las bondades y dificultades del trabajo colaborativo y sobre el trabajo por proyecto de aula en la clase de lenguaje. Las respuestas arrojaron datos que ratifican el trabajo por proyectos

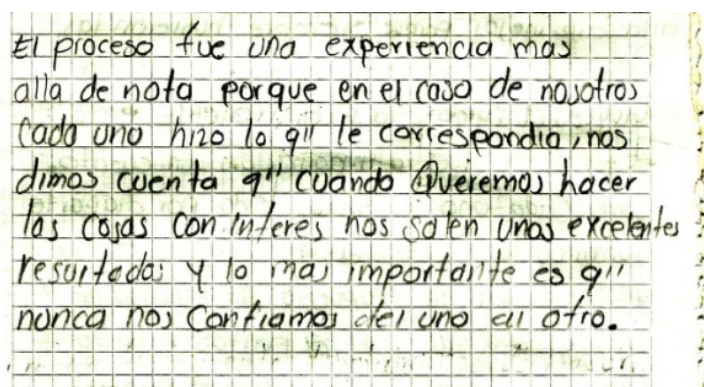
como una de las estrategias metodológicas que más apoyan el desarrollo de procesos en la escuela. Frente a cómo desarrollaron el proceso de lectura, algunas respuestas presentan el trabajo colaborativo como un dispositivo necesario para la interpretación de los textos, otros expresan que el desarrollo paso a paso de las actividades es importante en el proceso de lectura, algunos señalan la relectura de los textos como ejercicio clave, otros más reconocen la lectura como elemento necesario en el proceso de escritura, etc. Veamos algunos comentarios realizados por los estudiantes:

Sobre el trabajo colaborativo y el proceso desarrollado en el proyecto de aula.



Nuestro proceso de trabajo fue muy excelente ya que entre todos aportamos para hacerlo completo y de una manera muy grupal, nos dividimos de distintas maneras el trabajo por puntos y se hacían investigaciones entre todos y se complementaban, reuníamos los puntos y los leíamos de una manera ordenada y lo que no nos parecía lo borrábamos y lo arreglábamos.

*“Nuestro proceso de trabajo fue muy excelente ya que entre todos aportamos para hacerlo completo y de una manera muy grupal, nos dividimos de distintas maneras el trabajo por puntos y se hacían investigaciones entre todos y se complementaban, reuníamos los puntos y los leíamos de una manera ordenada y lo que no nos parecía lo borrábamos y lo arreglábamos”.*



El proceso fue una experiencia más allá de la nota porque en el caso de nosotros cada uno hizo lo que le correspondía, nos dimos cuenta que cuando queremos hacer las cosas con interés nos salen unos excelentes resultados y lo más importante es que nunca nos confiamos del uno al otro.

*“El proceso fue una experiencia más allá de la nota porque en el caso de nosotros cada uno hizo lo que le correspondía, nos dimos cuenta que cuando queremos hacer las cosas con interés nos salen unos excelentes resultados y lo más importante es que nunca nos confiamos del uno al otro”.*

Los estudiantes reconocen en el trabajo colaborativo potencialidades que favorecen la resolución de los cuestionarios (*“reuníamos los puntos y los leíamos de una manera ordenada”*<sup>6</sup>) y, sobre todo, la escritura como ejercicio continuo que permite actualizar y concretizar lo leído, pero que además se convierte en un fenómeno dinámico y complejo (*“lo que no nos parecía lo borrábamos y lo arreglábamos”*). Es significativa la referencia al trabajo colaborativo que fortalece los procesos de interpretación y de escritura a través de los proyectos de aula. Los estudiantes reconocen la experiencia como un ejercicio que busca el desarrollo de procesos de pensamiento a través de la lectura y la escritura más que una compilación de contenidos (*“una experiencia más allá de la nota”*), asimismo se identifican como los actores más importantes en la construcción del conocimiento (*“nos dimos cuenta que cuando queremos hacer las cosas con interés nos salen unos excelentes resultados”*); lo cual resulta ser una de las características más importantes del trabajo por proyectos, pues el trabajo cooperativo favorece el trabajo en equipo valorando la diferencia y la heterogeneidad, además se ponen en juego los constructos cognitivos de los estudiantes como fortalezas que aportan en la solución de los problemas propuestos, otorgando a las debilidades un carácter transitorio que se van trascendiendo a través de la investigación, la experimentación, la lectura, la escritura y la discusión. Otro elemento del trabajo cooperativo identificado por los estudiantes es el aporte que cada miembro hace para el alcance de la meta propuesta (*“...y lo más importante es que nunca nos confiamos el uno del otro”*), estableciendo responsabilidades a través del mutuo acuerdo (*“Cada uno hizo lo que le correspondía”*).

---

<sup>6</sup> El significado de la palabra “ordenada” no es muy preciso en el texto. Quizá la connotación que le quisieron dar es de seguimiento continuo de las preguntas presentadas o quizá se refieran a la posibilidad que da el trabajo colaborativo para comprender la intención de la pregunta como trabajo académico.

Sobre el proceso de lectura y de escritura:

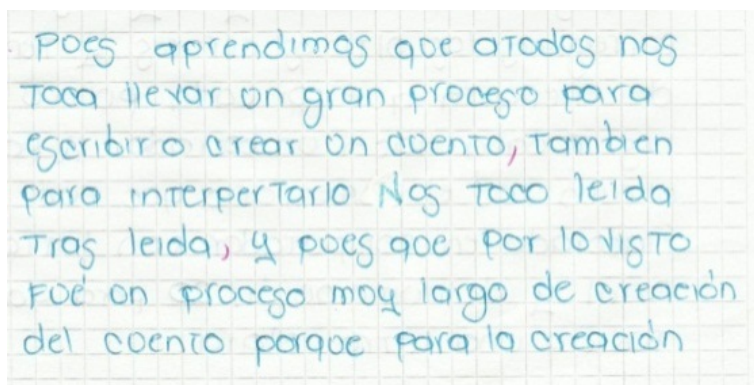
Primero leímos el cuento una por una luego nos preguntamos que habíamos entendido del cuento. Y fue muy fácil comprenderlo y interpretarlo porque como la profesora nos había puesto un trabajo por cada punto nosotras lo leíamos para entenderlo mejor y se nos facilitara desarrollar el trabajo. También por otro lado en el cuento habían algunas palabras que no comprendíamos muy bien y para entender buscamos el significado de esas palabras y nos fuimos enfocando cada vez más en

lectura, interpretación y demás cosas importantes.

*“Primero leímos el cuento una por una, luego nos preguntamos que habíamos entendido del cuento. Y fue muy fácil comprenderlo y interpretarlo porque como la profesora nos había puesto un trabajo por cada punto nosotras lo leíamos para entenderlo mejor y se nos facilitara desarrollar el trabajo. También por otro lado en el cuento habían algunas palabras que no comprendíamos muy bien y para entender buscamos el significado de esas palabras y nos fuimos enfocando cada vez más en la lectura, interpretación y demás cosas importantes”*

La verdad aprendí que la literatura no es fácil, que debemos tener un porque de las cosas, y no solo escribir por pasar el tiempo si no porque verdaderamente sea nuestro arte y que le encontremos el verdadero sentido a lo que leemos.

*“La verdad aprendí que la literatura no es fácil, que debemos tener un porque de las cosas y no solo escribir por pasar el tiempo sino porque verdaderamente sea nuestro arte y que le encontremos el verdadero sentido a lo que leemos”.*



Pues aprendimos que a todos nos  
toca llevar un gran proceso para  
escribir o crear un cuento, también  
para interpretarlo nos toca leerlo  
Tras leerlo, y pues que por lo visto  
fue un proceso muy largo de creación  
del cuento porque para la creación

Como se expuso en los capítulos iniciales, la lectura e interpretación de los textos se convierte en un elemento clave para la escritura y esta, a su vez, reconfigura el texto leído. En consecuencia, leer y escribir son dos procesos que, aunque funcionalmente análogos, son diferentes (*“pues aprendimos que a todos nos toca llevar un gran proceso para escribir o crear un cuento, también para interpretarlo”*). Esta situación, comprendida por los estudiantes, les ayuda a reconocer en la lectura un ejercicio constante donde la discusión con el par académico permite un acercamiento diferente al texto (*“primero leímos el cuento una por una, luego nos preguntamos qué habíamos entendido”*) al cual se accede con unos presaberes que se validan o se reconfiguran a través de su lectura (por ejemplo, a nivel semántico: *“habían algunas palabras que no conocíamos el significado y para entender, buscamos el significado de esas palabras”*). Otro aspecto importante señalado por los estudiantes es el horizonte de lectura y la intencionalidad comunicativa de la escritura (*“...debemos tener un porqué de las cosas y no solo escribir por pasar el tiempo sino porque verdaderamente sea nuestro arte y que le encontremos el verdadero sentido a lo que leemos”*); desde esta perspectiva, el reconocimiento del texto no es fingido y su interpretación se logra en relación directa con él.

Los comentarios anteriores nos ayudan a apoyar la validación que muchos docentes (Ortiz y Carvajal, Grupo Semillando, Grupo IPARM) han realizado frente al trabajo por proyectos de aula como la estrategia metodológica que más facilita la formación de lectores y escritores. Los niveles de interpretación y escritura que alcancen los estudiantes dependen,

en gran medida, de la formación que como lector y escritor posea el docente, quien funge de orientador del proceso.

## Conclusiones

También implica abordar diversos fenómenos que caracterizan el proceso interpretativo y lo hacen posible en la escritura. Podemos mencionar, entre otros, lectura, lector y texto. Las concepciones que el docente posea sobre dichos términos harán que sus propuestas pedagógicas adquieran rumbos diferentes, pues la lectura de los textos literarios pasará de abordarse como un ejercicio mecánico y obligatorio a convertirse en rutas que consolidan el desarrollo del pensamiento crítico.

Desde estas concepciones, la escuela y los docentes, como agentes directos, propenderán por la formación de senderos de interpretación que le permitan al estudiante transformarse en un lector autónomo, que construye poco a poco, a través del recorrido académico y vivencial, sus propias rutas de interpretación. De esta forma, la escuela formará lectores que pasen la barrera de la literalidad y se inserten en la criticidad.

El segundo capítulo analiza las concepciones del término competencia desde la psicología y la sociología y sus implicaciones en la enseñanza de la lengua y la literatura en las escuelas colombianas; para ello se hace un recorrido frente al término con las concepciones de los investigadores que lo modificaron y consolidaron paulatinamente: Noam Chomsky, Piaget, Vigotsky y Dell Hymes. En nuestro recorrido encontramos que:

- Hablar de lector competente es hablar de un lector que ha avanzado en el proceso de interpretación hacia la criticidad. En tal sentido, un lector competente es un lector crítico.
- Ser lector crítico implica poner en consonancia las experiencias de vida, las experiencias de lectura y los elementos sígnicos aportados por el texto para dar

sentido al texto leído y transformarlo en un nuevo texto que se consolida en la escritura.

- Los documentos oficiales de la legislación educativa colombiana (Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos), aportan estrategias y datos significativos para que los docentes planeen sus clases con proyección a la formación de lectores críticos; sin embargo, entre los dos existe una fisura de tipo metodológico que los desliga y generan contradicciones en el momento de tenerlos en cuenta para la planeación de las clases, sobre todo en lo que se refiere a la enseñanza de la literatura.
- Entre los dos documentos, el que puede resultar más significativo para asumir estrategias pedagógicas que contribuyan al aprendizaje significativo de la literatura, la escritura y la literatura, son los Lineamientos Curriculares, pues plantean los elementos teóricos que sustentarán las prácticas pedagógicas con estrategias metodológicas que contribuyen al desarrollo del lector en formación: los proyectos de aula y la intertextualidad.

Si nos damos cuenta, la educación colombiana no adolece de documentos oficiales que postulen en líneas gruesas cómo formar lectores críticos; pero ayudar a pasar a un estudiante de la funcionalidad lectora a la criticidad es una tarea que sólo pueden realizar los docentes a través de sus prácticas pedagógicas. La planeación, el canon de lectura del maestro, el horizonte de expectativas que haya formado para sus estudiantes, son los elementos más valiosos en el desarrollo de lectores expertos.

En este trabajo se muestra la necesidad de abordar las clases de manera secuencial, con un horizonte de lectura específico y creando en el estudiante la necesidad de la lectura de nuevos textos que aporten en su formación cognitiva. Así, se propone que la historia que fluye en textos literarios puede ayudar al lector a conocer la “otra verdad” que no está consignada en los textos escolares. Razón por la que se considera la literatura como un dispositivo para el estudio de la esencia cultural de los hombres y las sociedades. En la

complejidad paulatina de los textos presentados a los estudiantes y el avance progresivo de interrogantes que guíen su lectura hacia mayores niveles de inferencia e intertextualidad, se consolida al lector crítico reclamado por la sociedad.

Consideramos que hay la necesidad de plantear transformaciones estructurales en las prácticas pedagógicas y en los planes de estudio del área de lenguaje y de ciencias sociales, propiciando la relación entre los textos en las dos asignaturas que, por ser fundamentales en la construcción de procesos de pensamiento, deberían trabajar hacia los mismos horizontes de lectura, de tal modo que la interdisciplinariedad logre entronizar en la formación crítica. Giro que exige dejar de lado las prácticas aisladas que sólo se interesaban en la acumulación de datos, para dar paso a un aula que ponga en continuo diálogo el mundo del texto con el mundo del lector, y sus saberes, en pro de la interpretación y de la significación.

Debemos entonces ver en la intertextualidad y la interdisciplinariedad dos generadores de procesos de lectura y escritura que propenden por el desarrollo de mayores niveles de criticidad tanto de la historia como de la literatura. Reconocemos desde allí el lugar privilegiado del texto literario en el contexto escolar, el cual abre un espacio para observar la evolución de los estudiantes hacia el desentrañamiento de las otras verdades históricas emanadas desde textos diferentes a los propuestos en las clases de ciencias sociales, pues la literatura, además de involucrar la imaginación, pone en juego el sentir del lector, su mundo vital y su ser fáctico en continua dialogía con la obra de arte y con su mundo real.

## Referencias Bibliográficas

ATORRESI, Ana (2009). *Segundo estudio comparativo y explicativo (SERCE). Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. LLECE. Salesianos impresores.

BAJTIN, Mijail. (1979) *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.

BARTHES, Roland. (1987) *El placer del texto*. México. Siglo XXI editores.

BETANCOURT, Echeverry Darío (2005). *Enseñanza de la historia a tres niveles: Una propuesta alternativa*. Segunda edición. Bogotá. Editorial Magisterio.

BOGOYA, Daniel; Vinent, Solsona Manuel *et al.* (2000) *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

BOURDIEU, Pierre. (2001) *¿Qué significa hablar?* Madrid. Ediciones Akal.

BRUNER, Jerome. (1992) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.

BUSTAMANTE, Zamudio Guillermo *et al.* *El concepto de Competencia II. Una mirada Interdisciplinar*. (2002). Bogotá. Alejandría Libros.

CARRETERO, Mario y Atorresi, A. (2010). *Tiempo de Historia*. (Mímeo).

CARRETERO, Mario. *La enseñanza de la historia: consideraciones disciplinares, cognitivas y didácticas*. Buenos Aires.

CHARTIER ROGER (1995). La historia hoy en día: desafíos, propuestas. En: Anales de historia antigua y medieval. N°28, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

CHOMSKY, Noam. (1986) *Language and Mind (El lenguaje y el entendimiento)*. 4 ed. Barcelona. Seix-Barral.

ECO, Umberto. (1978) *Lector in Fábula*. Barcelona, Lumen.

ESTRADA, Vergel Favián Omar *et al.* (2010). *Entre la Realidad y el Sueño*. Colección: El Llano y la Selva Cuentan. Fondo Mixto de la Cultura y las Artes del Departamento del Guaviare, Colombia. Ministerio de Cultura.

DERRIDA, Jacques. (2003). *De la Gramatología*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.

HEIDEGGER, Martín. (1999) *Ontología. Hermenéutica de la Facticidad*. Madrid: Alianza.

HYMES, DELL. (1972) Acerca de la Competencia Comunicativa. En: Forma y Función N° 9. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas- Departamento de Lingüística. Junio de 1996.

GADAMER, Hans- Georg. (1984) *Verdad y método. Fundamentos de una Hermenéutica filosófica*. Traducción: Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca. Ed. Sígueme. \_\_\_\_\_ (1959) *Sobre el Círculo de la comprensión*. En: Verdad y Método II. Traducción: Manuel Olasagasti. Salamanca. Sígueme.

FLOREZ, Arcila Rubén Darío. (2008) *La libertad del lector*. Bogotá. Símbolo.

INGARDEN, Roman. (1975) *Concretización y Reconstrucción*. En: En Busca del Texto: Teoría de la recepción literaria. México. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales; Centro de enseñanza de Lenguas Extranjeras.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MANUELA BELTRÁN (2010). S.I.E. *Sistema Institucional de Evaluación Institucional*. San José del Guaviare.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MANUELA BELTRÁN (2011). P.E.I. *Proyecto Educativo Institucional*. San José del Guaviare.

ISER, Wolfgang. *El Acto de la Lectura. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético*. En: En Busca del Texto. Teoría de la recepción literaria. México. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales; Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

JAUSS, Hans Robert. (1970). Historia de la Literatura como una Provocación a la Ciencia Literaria. En: *En busca del Texto*. México- UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales; Centro de enseñanza de Lenguas Extranjeras.

\_\_\_\_\_ (1974) Cambio de Paradigma en la Ciencia Literaria. En: *En busca del Texto*. Teoría de la recepción literaria. México-UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales; Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

\_\_\_\_\_ (1975) Para continuar el diálogo entre la estética de recepción burguesa y la materialista. En: *En busca del Texto*. Teoría de la recepción literaria. México-UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales; Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

JURADO, Valencia Fabio y Bustamante, Guillermo (compiladores). (1997) *Los procesos de la lectura: Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá. Editorial Magisterio.

\_\_\_\_\_ (1998) *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá. Plaza y Janes.

\_\_\_\_\_ (2005) *Pedro Páramo de Juan Rulfo. Murmullos, susurros y silencios*. Bogotá Común presencia.

\_\_\_\_\_ et al (2005) *Entre números. Entre letras: la evaluación: estudio de caso*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación en Educación. Bogotá. Uniliblos.

\_\_\_\_\_ (2008). *La formación de lectores críticos desde el aula*. <http://www.rieoei.org/rie46a05.htm#> Revista Iberoamericana de educación No. 46 Enero abril de 2008. OEI.

\_\_\_\_\_ (2009) *El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación*. En Revista Complutense de Educación. Vol. 20. Núm. 2

\_\_\_\_\_ (2008) Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. Revista Acta Poética, No. 29. Centro de Estudios de Poética. Instituto de Investigaciones Filológicas. UNAM.

LARROSA, Jorge. (1996) *La Experiencia de la Lectura*. Barcelona. Laertes.

LOMAS, Carlos y Tusón Amparo. (2008) *Enseñanza del Lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica* Madrid. Ed. Everest.

LORENZ, Federico Guillermo (2009) *La historia como ciencia social: ¿mirar las sociedades o a los individuos?* Módulo para la clase 6 de la Flacso. Argentina.

MARÍN, Marta (2007). *Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria*. En: Anales de la Educación Común. Número 3. Año 6. Julio de 2007. Publicación de la dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp.119 a 125 de la edición de papel.

MEN. (2004) *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. M.E.N. Bogotá. Editorial Magisterio.

MEN. (2006) *Estándares Curriculares de Competencias Básicas*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Imprenta Nacional de Colombia.

RICOEUR, Paul. (1987) *Tiempo y narración*. V. I. Madrid. Cristiandad.

\_\_\_\_\_ (1996) *Tiempo y narración* V. III. México. Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (2001) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México. Fondo de Cultura Económica.

RINCÓN, Gloria et al (2008). *Modulo: La escritura en el marco de la pedagogía por proyectos*. Edic. 2. Centro regional para el fomento del libro en América Latina, el caribe, España y Portugal (CERLAC).

RODRÍGUEZ, Pérez Enrique. (2002) *Entre poetizar e Interpretar*. Bogotá.

STONE, Wiske Martha (compiladora) (2008). *La enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. 1° ed. 3° reimpresión. Buenos Aires. Paidós.

TORRADO, Pacheco María Cristina. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

VAN-DIJK, Teun A. (1978) *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.

VILLEGAS, Robles Olga del Carmen. (1996) *Escuela y lengua escrita: competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Bogotá. Editorial Magisterio.

## ANEXOS

### ANEXO 1: ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES DEL RETORNO GUAVIARE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD LENGUAJES Y LITERATURA

DOCUMENTO PARA EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: UNELAG – EL RETORNO.

ABRIL 1 DE 2011

#### ENCUESTA A ESTUDIANTES SOBRE SU VISIÓN DE LA LECTURA: LITERATURA E HISTORIA

1. PARA TI, ¿QUÉ SIGNIFICA LEER?

---

---

2. ¿TE GUSTA LEER? ¿POR QUÉ?

---

---

3. CUANDO TE DICEN QUE DEBES LEER, ¿QUÉ TIPO DE TEXTO CREES QUE ASUMIRÁS? ¿POR QUÉ?

---

---

4. ¿QUÉ REPRESENTA PARA TI LA LECTURA DE OBRAS LITERARIAS Y DE TEXTOS HISTÓRICOS?

---

---

5. ¿ENCUENTRAS ALGUNA RELACIÓN ENTRE LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS Y TEXTOS HISTÓRICOS?

---

---

6. ¿QUÉ TIPO DE TEXTOS PREFIERES LEER?

---

---

7. ¿QUÉ TIPO DE TEXTOS PROPUESTOS EN EL COLEGIO PREFIERES? ¿POR QUÉ?

---

---

8. ¿QUÉ TIPO DE ACTIVIDADES DE LECTURA DESARROLLADAS POR EL COLEGIO O POR ENTIDADES PROMOTORAS DE LECTURA A NIVEL MUNICIPAL PREFIERES?

---

---

9. ¿ERES UN BUEN LECTOR? ¿POR QUÉ?

---

---

MUCHAS GRACIAS.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. HACIA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS: UN ESTUDIO DE CASO DE CLASES DE HISTORIA Y LITERATURA. LINA MIREYA MURCIA DÍAZ.

## ANEXO 2: ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES DE LA PRUEBA PILOTO-2011



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: LINEA: LENGUAJES Y LITERATURAS

ENCUESTA DIAGNÓSTICA PARA EL LEVANTAMIENTO DE LA DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA

INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE GRADO 1004-2011

NOMBRES Y APELLIDOS COMPLETOS:

E.MAIL:

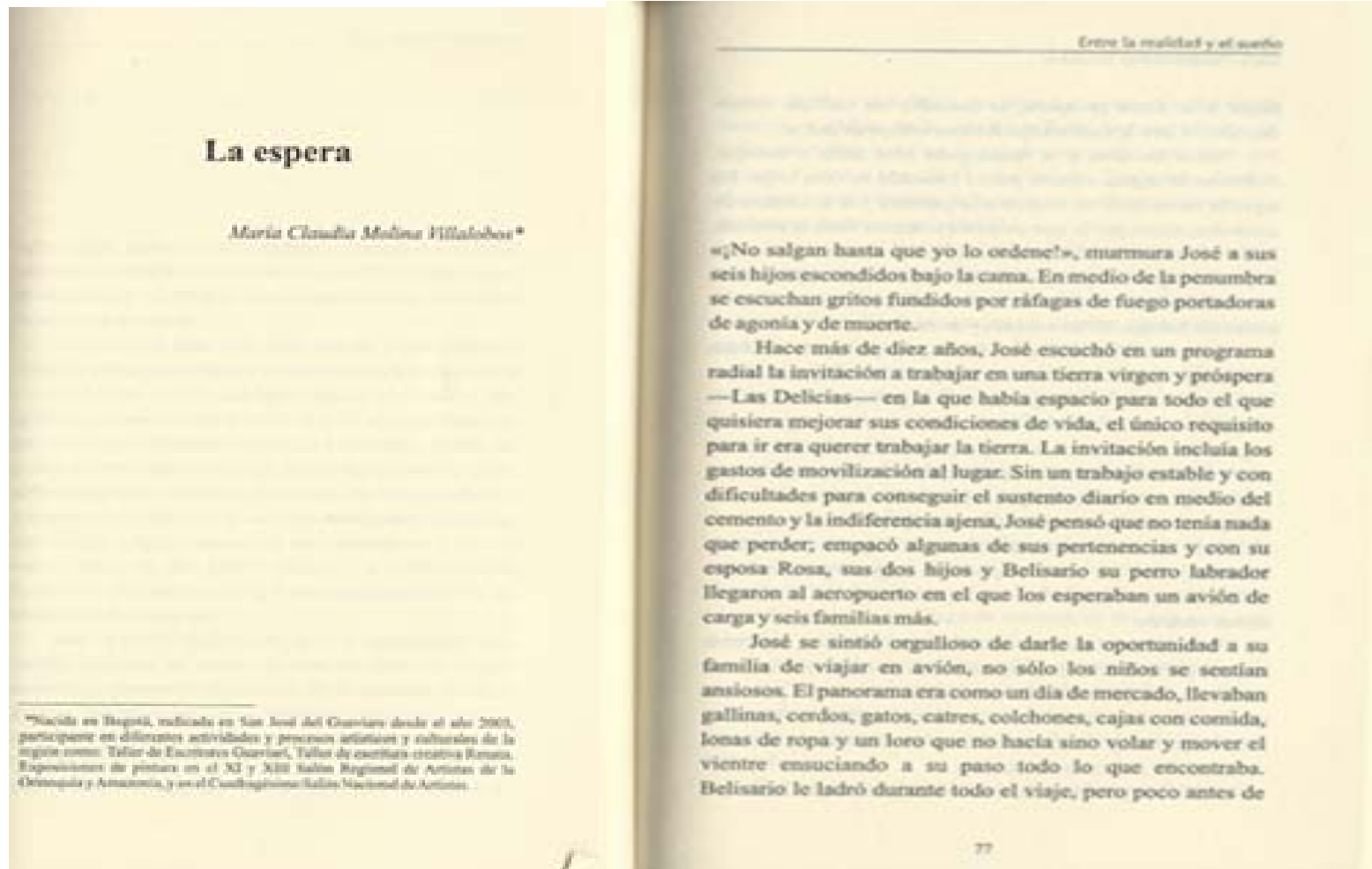
## INFORMACIÓN PERSONAL

LUGAR DE NACIMIENTO:	EDAD:	TELEFONO:
DIRECCIÓN/BARRIO	ESTRATO:	
¿CUÁNTOS AÑOS HACE QUE VIVES EN EL GUAVIARE?	DESDE SIEMPRE ENTRE 15 Y 10 AÑOS ENTRE 9 Y 5 ENTRE 4 Y 2 DESDE ESTE AÑO	
ESTUDIAS EN LA INSTITUCIÓN DESDE	TRANSICIÓN 1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 9° 10°	
¿REPETISTE ALGÚN GRADO O SUSPENDISTE TUS ESTUDIOS EN ALGÚN MOMENTO?	SI ¿CUÁL (ES) GRADO (S)? NO, DEJÉ UN AÑO LA ESCUELA NO, DEJÉ DOS AÑOS LA ESCUELA NO Y NUNCA DEJÉ LA ESCUELA NO, PERO INGRESÉ A LOS AÑOS.	
¿EN CUÁL ASIGNATURA TE DESTACAS?	CASTELLANO INGLÉS FÍSICA QUÍMICA MATEMÁTICAS FILOSOFÍA OTRA: ¿CUÁL?	
¿EN CUÁL DE LAS SIGUIENTES ÁREAS TIENES MAYORES HABILIDADES?	CANTO INSTRUMENTOS DANZAS TEATRO DEPORTES DIBUJO ESCRITURA	
¿CUÁNTO DINERO TE DAN PARA EL DESAYUNO Y EL DESCANSO?	NO ME DAN DINERO ENTRE \$100= Y \$500= ENTRE \$500= y \$1.000= ENTRE \$1.000= y \$2.000= ENTRE \$2.000= Y \$4.000= MÁS DE \$4.000	
UTILIZAS EL RESTAURANTE ESCOLAR PARA	DESAYUNAR ALMORZAR DESAYUNAR Y ALMORZAR NO LO UTILIZO	
¿QUÉ CARRERA TÉCNICA O PROFESIONAL DESEAS ESTUDIAR?		
SI NO VAS A ESTUDIAR ¿QUÉ PROYECTOS TIENES PARA TU FUTURO?		
<b>INFORMACIÓN FAMILIAR</b>		
NOMBRE DEL PADRE:	EDAD:	OCUPACIÓN:
NIVEL ESCOLAR: NINGUNO PRIMARIA SECUNDARIA TÉCNICO UNIVERSITARIO POSTGRADO		
NOMBRE DE LA MADRE:	EDAD:	OCUPACIÓN:
NIVEL ESCOLAR: NINGUNO PRIMARIA SECUNDARIA TÉCNICO UNIVERSITARIO POSTGRADO		
¿APOYAN TUS ESTUDIOS? (MARCA LAS QUE DESEES)	SI NO ¿CÓMO?: ECONÓMICO EN LA BÚSQUEDA DE TAREAS COMO TUTORES CONTRATANDO TUTORES COMO ACUDIENTES PRESIONANDO	
¿CON QUIÉN VIVES?	PADRES PADRES Y HERMANOS PADRES, HERMANOS, ABUELOS TIOS HERMANOS PADRES, HERMANOS, ABUELOS, TÍOS, PRIMOS ESPOSO INTERNADO HOGAR SUSTITUTO	
NIVEL EDUCATIVO DE LAS PERSONAS CON QUIENES VIVES (PUEDES MARCAR VARIOS)	NINGUNO PRIMARIA SECUNDARIA TÉCNICO UNIVERSITARIO POSTGRADO	
<b>AYUDAS EDUCATIVAS EN TU CASA</b>		
DE LOS SIGUIENTES SISPOSITIVOS CUÁLES POSEEN EN SU CASA	TELEVISOR D.V.D. COMPUTADOR INTERNET SISTEMA DE SONIDO CELULAR IPOD CALCULADORA CIENTÍFICA	
¿CUÁLES SON LOS QUE UTILIZAS CON MAYOR FRECUENCIA COMO AYUDA EDUCATIVA?	TELEVISOR D.V.D. COMPUTADOR INTERNET SISTEMA DE SONIDO CELULAR IPOD CALCULADORA CIENTÍFICA	
DE LAS SIGUIENTES PÁGINAS MARCA LAS QUE MÁS VISITAS	WIKIPEDIA EL RINCÓN DEL VAGO CIUDAD SEBA SCRIB BUENAS TAREAS.COM LIBROS Y LECTORES EL TAO DE LA FÍSICA OTRO ¿CUÁL?	
¿QUÉ TIPOS DE TEXTOS HAY EN TU CASA?	LIBROS DE TEXTO DICCIONARIOS ENCICLOPÉDICOS OBRAS LITERARIAS ENCICLOPEDIAS TEMÁTICAS REVISTAS DE FARÁNDULA REVISTAS ESPECIALIZADAS LIBROS ESPECIALIZADOS LIBROS DE COCINA OTRO ¿CUÁL?	
EN PROMEDIO ¿CUÁNTOS LIBROS HAY EN TU CASA?	ENTRE 5 Y 10 ENTRE 11 Y 30 ENTRE 31 Y 50 ENTRE 50 Y 100 MAS DE 100	

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

LIC. JAINER ALFONSO ACOSTA LEAL. CUALIFICACIÓN DE PROCESOS DE ESCRITURA. LIC. LINA MIREYA MURCIA DÍAZ.: HACIA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS.



ANEXO 3: CUENTO: *LA ESPERA*. AUTORA: MARÍA CLAUDIA MOLINA

La esposa  
Mario Claudio Medina Villalobos

llegar a la tierra próspera, se escuchó un chillido ensordecedor, el loro le sacó un ojo. Belisario dejó de ladrar.

Todos los días a la madrugada José salía a trabajar, Belisario le seguía a todas partes batiendo su cola larga. En aquella tierra fértil se dedicó a la siembra y a la crianza de animales, razón por la que en su mesa nunca faltó la comida, Rosa se esmeraba en prepararle cada semana el cocido boyacense que tanto le gustaba. Diariamente compartían en familia el almuerzo y la cena, en donde José les comentaba cosas del trabajo, de los vecinos y de Belisario.

Lo hacía feliz tener a sus seis hijos, quienes lo recibían con abrazos y besos cada vez que llegaba de trabajar, el hogar se convirtió en un refugio para el espíritu. Como ya era costumbre en las noches, se reunía con sus amigos en el zaguán de su rancho a tocar tiple y bandola, cantando a una sola voz las melodías de antaño que le hacían recordar su infancia por las calles empedradas de Tasco; los niños eran quienes más disfrutaban de estos encuentros.

Pero las cosas cambiaron con la llegada de hombres armados; José no tomaba posición alguna para evitarse problemas, pero la zozobra comenzó a recavar en su vida y la de sus vecinos.

Se escucha cómo se acercan los combatientes, José teme lo peor para su familia y en medio de sus pensamientos se encomienda a Dios. Con la luz del alba divisa unas personas que entran en las casas vecinas y hacen salir a los hombres para luego obligarlos a arrodillarse en el suelo de la caseta comunal. Se dirigen hacia su casa.

«¡Niños quédense ahí escondidos, no salgan hasta que

Entre la realidad y el sueño

mamá diga!» —les dice a sus hijos a quienes ni se les siente respirar— «Mija, en la caja de galletas hay una platica, y así sabe qué hacer con eso, a ustedes les sirvo más vivo que muerto. Ustedes son todo lo que tengo». Dicho esto, José se aleja por la parte trasera de la casa, en medio de la penumbra mañanera. Belisario sale tras él.

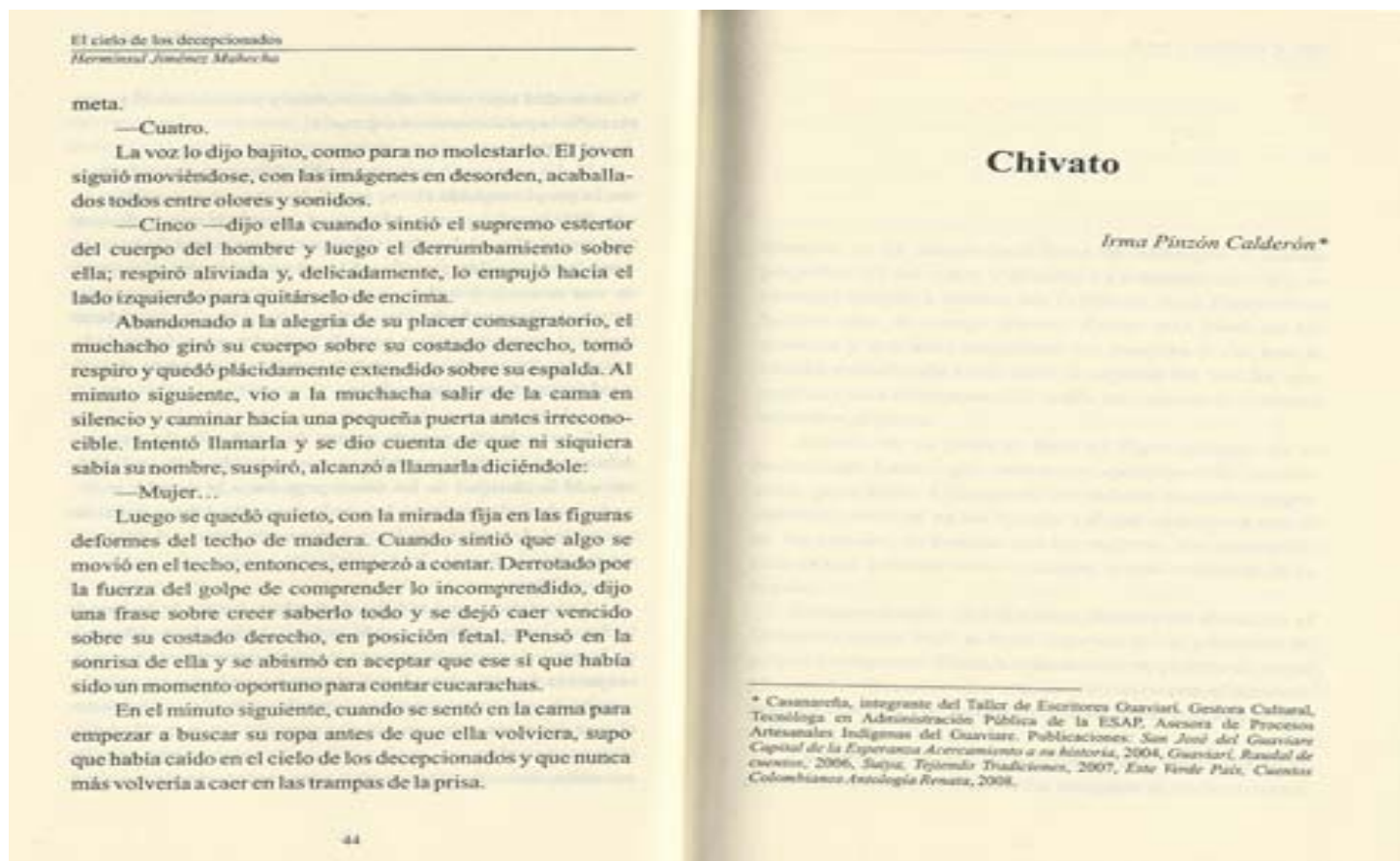
Luego de una hora de marcha, José encuentra un cuerpo agonizante, escucha unos lamentos, quejidos y una voz débil clamando auxilio. Al pasar, Belisario huele el cuerpo, se pone nervioso. José avanza en su camino pero siente una opresión en el pecho que no lo deja continuar y, por el contrario, le hace retroceder a auxiliar al moribundo, no se había percatado de que Belisario se quedó sentado junto al herido, un joven con traje camuflado que no revela más de veinte años de edad.

«Tranquilo, de esta nos salvamos», le dice José mientras lo levanta y comienza a llevarlo a cuestas. Cada cien metros aproximadamente descansa un poco, se siente cansado, y cree que ya son dos horas de caminata, en uno de estos descansos José duda si hizo lo correcto, piensa en Camila su hija de año y medio, ella le dice *Pa* y se le abraza al cuello cada vez que llega de trabajar, de los seis es la más parecida a él y quien le heredó los ojos azules. José oye pasos, trata de buscar un escondite, pero el cansancio y el peso del herido le impiden avanzar rápidamente, es demasiado tarde, Belisario ladra. José siente un gran alivio al ver que quien aparece está de su lado. Belisario continúa ladrando.

Esa misma noche en las noticias radiales informan que



## ANEXO 4. CUENTO: CHIVATO. AUTORA: IRMA PINZÓN CLADERÓN



*Chivato*  
Enma Páez Calderón

y pasa como el diablo haciendo de las suyas por los alrededores, mientras el patrón planea su participación en el próximo concurso.

Lo que pudo suceder solamente se conoció al final del día, cuando los llaneros rumoraban la muerte de un novillo que había destrozado la cerca y la comentera en el conuco de Rosendo. No conocían la procedencia del intruso.

Ignorando el paradero de *Chivato*, Luis Pérez sale en busca del encargado. Ramón se presenta ante el patrón y asustado repite:

— No me culpe patrón por su muerte, no me culpe.

— ¿De qué muerte está hablando? — pregunta malhumorado.

Lo toma por los hombros, lo sacude y lo obliga a hablar. Sus ojos, dilatados por el terror, le miran fijamente.

— Patrón, *Chivato* ha muerto.

La sorpresa se retrató en el rostro de Luis Pérez y antes de que el encargado pudiera hablarle de nuevo, estalló en cólera:

— Desgraciado, por matarme a *Chivato* las vas a pagar a mi manera. — Con dolor, rabia y fiereza ordena a Ramón:

— ¡Prepara los caballos, salimos de inmediato a vengar la muerte de *Chivato*!

Rumbo al conuco se desató una tormenta. Vientos y lluvias azotaban los árboles. Se encapotó el cielo haciendo que la visibilidad les dificultara avanzar a los caballos y jinetes. Tarde ya, llegaron hasta la casa del Sabanero. Su compañera fue la que los atendió.

— Buenas noches. — saludaron desde el tranquero.

Entre la realidad y el sueño

— Buenas noches caballero, sigan más adentro.

— Estamos buscando a Rosendo, *El Sabanero*.

— Aún no ha llegado. Desmonten ya y pasen para evitar que se sigan mojando.

En tanto que toman un café, Luis Pérez observó con preocupación el aspecto macilento de la mujer y de cinco esqueléticos muchachitos que curiosamente los miraban ocultos tras algunos muebles viejos. La llegada del Sabanero interrumpió sus pensamientos. La mujer le informó que los visitantes estaban allí para refugiarse de la tormenta. Quiso el ganadero reclamar al recién llegado. Intentó agredirlo. Pero al hacerlo solamente le tendió la mano.

El Sabanero no sospechaba el motivo de la visita y gustoso aceptó el saludo, invitándolos a compartir la comida.

— Se tendrán que conformar con un *palo apique* — dijo el Sabanero —, porque la tormenta impidió que destazara el novillo.

Durante la comida, el encargado se mantuvo alerta esperando la reacción de venganza de su patrón, sin embargo allí era otra persona. Reía, bromeaba con la familia sin dejar pasar por alto la alegría que iluminaba los ojos de aquellos pijoteritos, cada vez que el padre hablaba de la carne que comerían al día siguiente y durante las próximas semanas. Afuera la tormenta persistía; la noche avanzaba y el *agnósticawinos* en su oficio. Terminada la comida, el Sabanero y su mujer ofrecieron hospitalidad a sus vecinos, que no la rechazaron.

Al día siguiente, después de desayunar, se marcharon.

Chivato  
Ema Picón Calderón

Tampoco el ganadero mencionó el motivo de esa visita y el encargado no entendía lo que estaba pasando.

El regreso al hato fue lento por los estragos de la tormenta. El silencio se rompió, y se escuchó la voz del encargado:

—Patrón, yo pensé que usted tenía la intención de cobrarle a ese sinvergüenza la muerte de *Chivato*.

—Ese era mi propósito —contestó el ganadero y acomodándose su sombrero *palo guasa* confirmó:

—Comprendí que realmente no perdí un novillo si no que lo he cambiado por un poco de felicidad.

#### Glosario<sup>1</sup>

Aguaitacaminos: ave nocturna de color marrón cuyo lugar preferido son los caminos.

Cafenegro: se dice del café sin dulce.

Campechana: hamaca rústica hecha de cuero de res o güño.

Chivato: diablo.

Conuco: sembradío de pan coger.

Hato: ganadería.

Macilento: anémico, alicaído, sin fuerza.

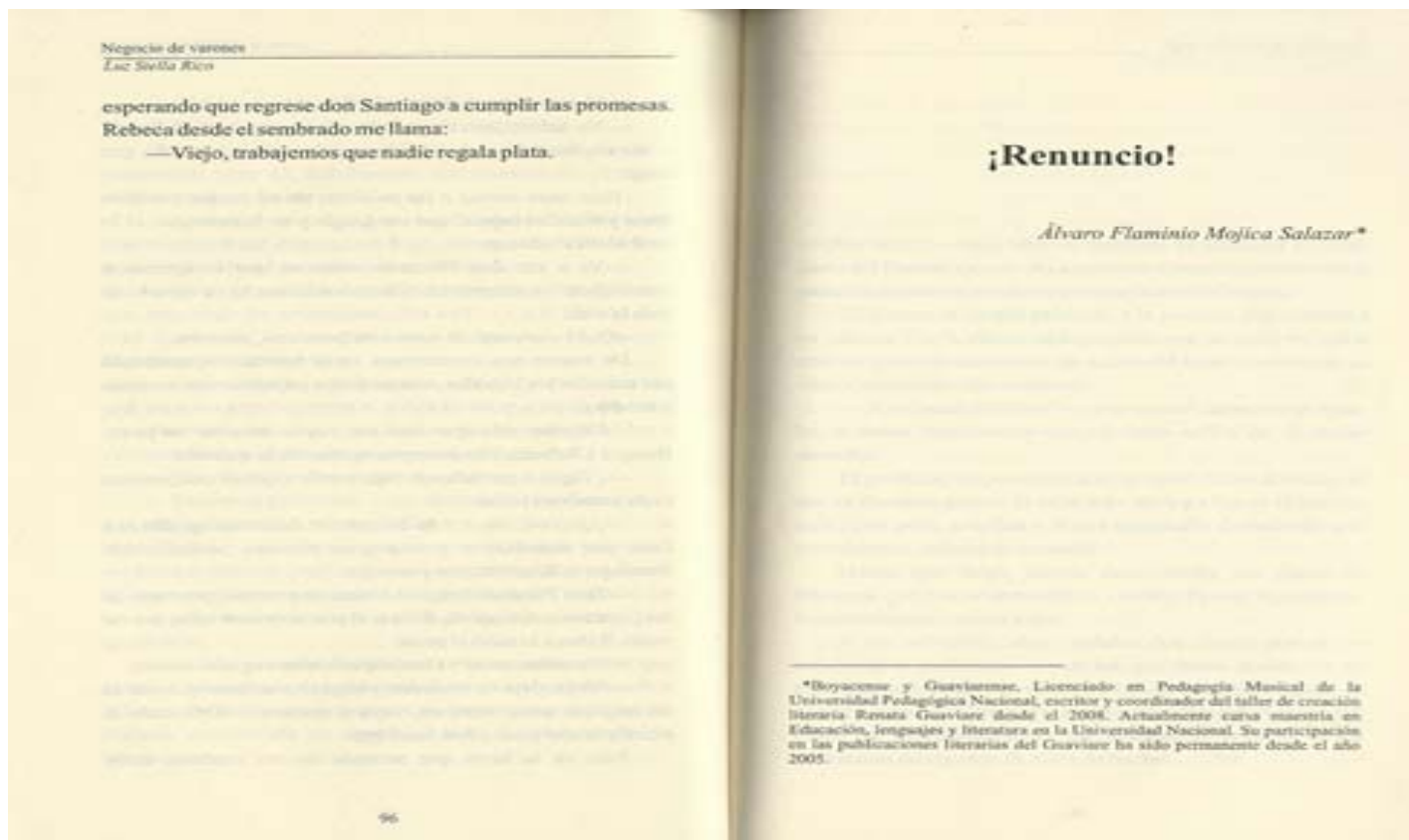
Padrote: animal reproductor, semental.

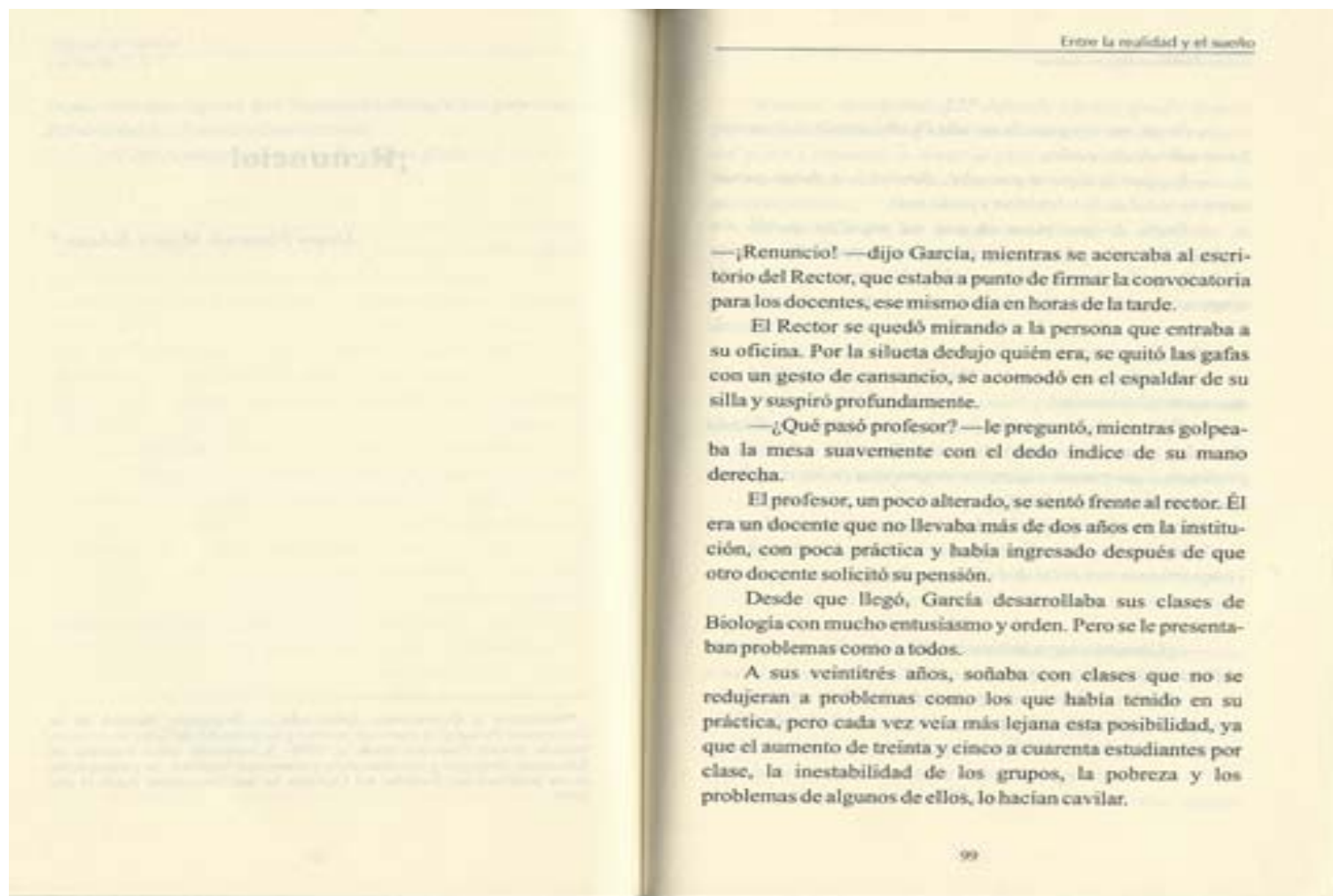
Palo apique: cierto plato típico hecho de frijol veguero y arroz.

Pijoteros: niños.

<sup>1</sup>Definiciones tomadas del Diccionario llanero, de Hugo Manilla Truján. Tercera edición.

ANEXO 5. CUENTO: ¡RENUNCIO! AUTOR: ALVARO MOJICA





¡Renuncio!  
 Álvaro Flamenco Miyace Salazar

\*\*\*

—*Profe, me voy para la vereda Piedra gorda —le contaba un niño de doce años.*

—*Y, ¿qué te espera por allá, Benítez?, a duras penas entra la señal de la televisión y nada más.*

—*Profe, lo que pasa es que mi papá se quedó sin trabajo, lleva dos años aquí y no consigue nada. En cambio en la finca, la chagra da para algo de comer, además allá tengo unos primos y tíos; cuando vamos de caza yo la paso bacano con ellos —le dijo Benítez, con un brillo de satisfacción en sus ojos.*

—*Ante tales argumentos, García se quedó callado un momento y le contestó:*

—*Te deseo buena suerte, pero intenta seguir estudiando de todas maneras —y se retiró con dirección a la sala de profesores, queriendo encontrar respuestas en los renglones que formaban las baldosas.*

—*Benítez abandonó el colegio algo entusiasmado pero también con un poco de tristeza por dejar los amigos que compartieron con él los dos últimos años.*

\*\*\*

—*¿Cómo no voy a renunciar ah? —Le dijo nuevamente al Rector, quien le contestó:*

—*Profesor García, eso pasa todos los días en cualquier institución educativa del país y no es usted el culpable, a todos nos toca hacer de tripas corazón.*

\*\*\*

Entre la realidad y el sueño

—*Manuel, estudiante que debería cursar grado octavo por su edad, cursaba grado sexto, se paró un día en medio del patio y comenzó a mirar el piso en círculos, a dos o tres metros de distancia, como esperando el ataque de alguno de sus compañeros.*

—*El corrillo de los estudiantes llamó la atención de García, que se le acercó, con un poco de precaución ya que Manuel mantenía sus puños preparados para pegarle a quien se le pusiera a su alcance. Su mirada de loco lo asombró.*

—*Con un poco de inseguridad y de miedo le preguntó:*

—*¿Qué te pasa, Manuel?*

—*Pero el estudiante no contestó y apenas dejaba ver sus ojos llenos de lágrimas ya que no levantaba la cara, que aun le temblaba de la rabia, a la altura de García, quien se inclinó un poco para preguntarle nuevamente y afanado:*

—*¿Te pegaron? Dime, ¿Quién? —No dijo nada. Mientras los estudiantes lo veían con preocupación y callados, esperando también una respuesta.*

—*¿Quieres agua?*

—*Manuel movió la cabeza nerviosamente, sollozando y negando.*

—*Eran innumerables los problemas que Manuel cargaba y no los escondía, sino que se reflejaban en su actuar cotidiano y García lo notaba en sus clases.*

—*Un estudiante trajo una bolsa de agua. La aceptó y comenzó a calmarse. Después de unos minutos y sin haberse movido de su sitio, García le volvió a preguntar:*

—*¿Qué te pasó? ...Es bueno hablar en estos casos,*

*[Rememoración]*  
*Abramo Flaminio Mejía Salazar*

*porque si no, te vas para la casa de mal humor.*

*Manuel respiró profundamente y soltando a chorros sus palabras le contestó:*

*—Es que... mi hermanastro... me dijo... que si no le prestaba las tareas... me iba echar gasolina... y a prenderme candela—y lloró sin contención.*

*García se quedó callado, mientras buscaba entre los estudiantes al hermanastro de Manuel. Lo dejó llorar, pero cuando creyó necesario lo interrumpió.*

*—Bueno, ya lloraste suficiente, ahora respira hondamente y suelta el aire poco a poco para que descanses.*

*El hipo disparado por la manera de llorar del estudiante, fue cediendo. El profesor, que mientras tanto vio donde estaba el hermanastro, cuestionó nuevamente a Manuel:*

*—¿Y tú crees que él es capaz de hacer eso?*

*—Sí. Ya me ha pegado con un machete en las piernas. —Y mirando a los ojos del profesor, se levantó la bota del pantalón y le señaló unas cicatrices.*

*Su hermanastro, con una sonrisa burlona, los miraba desde una columna del patio.*

\*\*\*

*—Se nota la poca experiencia que tiene usted en estas labores profesor —le dijo el Rector a García—. Yo he tenido que ver, escuchar y vivir otras historias, no sé si más violentas pero violentas —y continuó—: Antes de venir a esta ciudad, trabajé en otra institución como docente, y realicé con los estudiantes un ejercicio de narración que consistía en describir, primero oralmente y luego por escrito,*

*Entre la realidad y el sueño*

*el día más triste y el día más alegre de sus vidas... como cosa rara, uno se acuerda más de los tristes que de los felices.*

*El Rector se quedó pensando un momento, luego abrió un cajón, sacó una bolsa plástica transparente y con algo de nerviosismo, se la entregó al profesor García.*

*—Lea profesor que yo lo escucho —le dijo.*

\*\*\*

*Mi nombre es Carlos Arturo, tengo 15 años. Llegué aquí hace año y medio, antes vivía con mis padres en una vereda.*

*Una vez mi padre me convidó a pescar en el río, ya que había subienda de nicuro y la noche anterior habíamos dejado listas las atarrayas, los tumbos, los anzuelos y la carnada. Madrugamos como a eso de las tres y media de la mañana, bajamos al río y empezamos a remar para atravesar el río, pues la pesca es mejor a ese lado. Guindamos redes, pusimos los anzuelos, mandamos las carnadas, lanzamos la malla y comenzamos a barrer el río, que tiene más o menos cuarenta metros de ancho. Sacamos la primera lanzada como a la hora y mi padre me dijo que me quedara cuidando los anzuelos y los guindes, que iba a pedirle ayuda a don Gregorio, un vecino, para sacar las arrobas de pescado que llevaba en el potrillo. Eran como las cinco de la mañana y ya empezaba a clarear. Yo me recosté un momento pues no veía pescadores o peligro para las mallas.*

*Me desperté, ya estaba más claro y me acerqué a la orilla para echarme agua en la cara, cuando comencé a oír personas al otro lado del río.*

*[Renuncia]*  
*Alvaro Flaminio Mojica Salazar*

— Unos señores de civil tenían a mi padre y lo estaban empujando hacia la orilla. De casualidad desde donde estaba, los matorrales no me dejaban ver de ellos. Sólo vi a tres, pero daba la impresión de que fueran más.

— ¿Dónde está? — le preguntaban a mi padre y él contestaba:

— ¡No sé! — lloraba mi padre y yo me quedé quieto, pero quieto.

Unos minutos después, comenzó a sonar un motor y me di cuenta de que era una motosierra y le volvieron a preguntar a mi padre:

— ¿Dónde está? — y él llorando arrodillado les decía:— No sé, por Dios, no me maten. — y le pasaron la motosierra por la mano derecha y él gritaba y gritaba, y volvieron a preguntarle lo mismo, y él contestaba que no sabía, y le cortaron el brazo completo, y sus gritos me llegaban como una puñalada a mi pecho, y comencé a llorar porque no podía hacer nada, luego le cortaron el otro brazo y los gritos eran más agudos, cuando le cortaron la pierna derecha ya no lo volví a oír.

Yo como pude, desesperado, me arrastré despacio y me metí en el monte; y cuando sentí que no había peligro, me levanté y eché a correr y por donde iba pasando le iba gritando a la gente que veía:

— ¡Ya vienen, ya vienen, nos van a matar, nos van a matar!

Me escondí en el monte por tres días.

Ese fue el día más triste de mi vida.

Entre la realidad y el sueño

\*\*\*

El Rector y García se quedaron callados varios minutos y sintieron que los docentes y estudiantes de la institución, los estaban escuchando, pues había un silencio tal como cuando hay evaluaciones, silencio que fue cortado por el grito del estudiantado al oír el timbre.