



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

El imaginario social de la “enseñanza” de la literatura en la formación de licenciados en el campo de las ciencias del lenguaje

Oscar David Rodríguez Moreno

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación
Bogotá D.C., Colombia

2023

El imaginario social de la “enseñanza” de la literatura en la formación de licenciados en el campo de las ciencias del lenguaje

Oscar David Rodríguez Moreno

Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Director:

Fabio Jurado Valencia, Doctor en Literatura

Línea de Investigación:

Lenguajes y Literaturas en Educación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación

Bogotá D.C., Colombia

2023

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.



Nombre

Fecha: 12/02/2023

Resumen

El imaginario social de la “enseñanza” de la literatura en la formación de licenciados en el campo de las ciencias del lenguaje

La investigación consiste en analizar las dinámicas de los imaginarios sobre enseñanza de la literatura en la formación de licenciados en el campo de las ciencias del lenguaje a partir de la normativa educativa derivada de la constitución de 1991. El punto de partida es la ubicación de la enseñanza de la literatura como una institución social dentro del sistema educativo. La comprensión de la categoría de imaginario social se sustenta en la conceptualización de Cornelius Castoriadis, quien sostiene que las instituciones tienen un componente funcional y, también, uno simbólico, que se concreta en lo imaginario social y tiene la capacidad de incidir sobre lo funcional.

En ese sentido, la normativa contiene la prescripción funcional para la enseñanza de la literatura enunciada por el agente estatal; y a su vez, irradia su propuesta en el campo de la práctica pedagógica. Así, se busca indagar por el proceso que puso en funcionamiento el cambio constitucional. Para ello aborda dos agentes: el enunciador estatal a través del Discurso Pedagógico Oficial (DPO), y los responsables de la práctica pedagógica mediante la narrativa biográfica en torno a la experiencia con la literatura.

La propuesta metodológica toma como primer paso el análisis de contenido del DPO tanto en el aspecto funcional como en el simbólico. Posteriormente se plantea el estudio de las narrativas biográficas de licenciados en el área de lenguaje, para indagar sobre las significaciones construidas a partir de su experiencia vital. Finalmente, se realiza la triangulación de las conclusiones parciales de los pasos anteriores.

Palabras clave: literatura; enseñanza de la literatura; imaginario social; sociología educativa.

Abstract

The social imaginary of the "teaching" of literature in the training of graduates in the field of language sciences

This research analyzes the imaginaries' dynamics about the literature teaching in the teachers professional training of the language science starting at the educational regulations from the 1991 constitution. The starting point is the position of literature teaching as a social institution inside the educational system. The understanding about the social imaginary category is supported by Cornelius Castoriadis conceptualization, who maintains that the social institutions have a functional component and a symbolic one, the last one materializes in the social imaginary and has an effect on the functional component.

In this way, the regulations have the functional mandate for the literature teaching formulated by the state; and in turn, it radiates its offer in the pedagogical practice. Given that, it looks into the process that starts up the constitutional change. Due to it tackle two agents: the state enunciator through the Official Pedagogical Discourse (DPO), and the pedagogical practice responsables through the biographical narrative around literature experience.

First, the methodological offer analyzes the content of the DPO both in the functional and symbolic aspects. After that study the biographical narratives of language area professionals, to look into the meanings built from their life experience. Finally, I do the triangulation of the partial conclusions of the previous steps.

Keywords: Literature; Literature Teaching; Social Imaginary; Educational Sociology.

CONTENIDO

DECLARACIÓN DE OBRA ORIGINAL	IV
RESUMEN	V
ABSTRACT.....	VI
CONTENIDO.....	VII
INTRODUCCIÓN	1
1. CAPÍTULO 1 HACIA LAS COORDENADAS CONCEPTUALES.....	1
1.1 IMAGINARIOS SOCIALES	1
1.1.1 CONCEPCIÓN DE IMAGINARIO SOCIAL.....	5
1.2 CONCEPCIÓN DEL CAMPO PROBLEMÁTICO	14
1.2.1 EL ESPACIO SOCIAL Y EL SISTEMA DE ENSEÑANZA	14
1.2.2 LA DISTRIBUCIÓN DE CÓDIGOS A TRAVÉS DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO.....	16
1.3 PUNTOS DE PARTIDA	25
1.4 MÉTODO: UNA PROPUESTA PARA UNA ELUCIDACIÓN DEL IMAGINARIO SOBRE LA “ENSEÑANZA” DE LA LITERATURA.....	29
1.4.1 HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	31
Enfoque biográfico-narrativo	31
Análisis de contenido	33
2. CAPÍTULO 2 APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO HEREDADO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LAS AGENCIAS DE PRODUCCIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	36
2.1 LA INSTITUCIÓN SOCIAL DE LA “ENSEÑANZA” DE LA LITERATURA.....	37
2.2 EL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO Y LA “ENSEÑANZA” DE LA LITERATURA EN COLOMBIA	44

2.3 CONSOLIDACIÓN DEL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA Y LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.....	53
---	-----------

3. CAPÍTULO 3 CONSTRUCCIONES SIMBÓLICAS DE LA “ENSEÑANZA” DE LA LITERATURA EN TORNO A LA CONSTITUCIÓN DE 1991 Y LA LEY 115 DE 1994 57

3.1 LAS SIGNIFICACIONES SOCIALES SOBRE LA “ENSEÑANZA” DE LA LITERATURA EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL (DPO) ALREDEDOR DE LA CONSTITUCIÓN DE 1991 58

3.1.1 GENERALIDADES DE CONSTRUCCIÓN.....	59
3.1.2 LAS SIGNIFICACIONES SOBRE LA “ENSEÑANZA” DE LA LITERATURA PREVIAS A LA CONSTITUCIÓN DE 1991: DISPUTAS ENTRE EN DPO Y EL CIE	61
3.1.3 LAS SIGNIFICACIONES SOBRE LA “ENSEÑANZA” DE LA LITERATURA DERIVADAS DE LA CONSTITUCIÓN DE 1991 EN EL DPO.....	70
Resolución 2343 de junio 5 de 1996.....	75
Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998):	77
Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006).....	83
Derechos Básicos de Aprendizaje (2016-2017).....	87
3.1.4 MOVIMIENTOS EN LAS SIGNIFICACIONES SOBRE LA LITERATURA Y SU “ENSEÑANZA” EN TORNO A LA CONSTITUCIÓN DE 1991 EN EL DPO	95

3.2 LAS SIGNIFICACIONES SOCIALES SOBRE LA “ENSEÑANZA” DE LA LITERATURA EN LA NARRATIVA BIOGRÁFICA DE DOCENTES EN EJERCICIO. 98

3.2.1 LAS SIGNIFICACIONES SOBRE LA “ENSEÑANZA” DE LA LITERATURA EN LAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE DOCENTES FORMADOS ANTES DE 1991.....	102
Herencias y trayectorias en la iniciación literaria	102
La formación universitaria y las significaciones sobre literatura	104
3.2.2 LAS SIGNIFICACIONES SOBRE LA “ENSEÑANZA” DE LA LITERATURA EN LAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE DOCENTES FORMADOS DESPUÉS DE 1991	111
Herencias y trayectorias en la iniciación literaria	111
La formación universitaria y las significaciones sobre literatura	115
3.2.3 MOVIMIENTOS EN LAS SIGNIFICACIONES SOBRE LA LITERATURA Y SU “ENSEÑANZA” EN TORNO A LA CONSTITUCIÓN DE 1991 EN LAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE DOCENTES: REPRESENTACIONES, AFECTOS Y DESEOS	120

4. CONCLUSIONES 126

4.1 LAS REPRESENTACIONES IMAGINARIAS DE LA LITERATURA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.	132
4.2 CAMINOS POSIBLES DE INVESTIGACIÓN	133

A. ANEXO: DECRETO 1860: ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE DISCURSO INSTRUCCIONAL O REGULATIVO POR CAPÍTULO FORMULADO Y SU RESPECTIVO DIAGRAMA DE SANKEY, GENERADO POR ATLAS TI..... 135

<u>B. ANEXO: DIAGRAMA SANKEY DE LAS CODIFICACIONES ASOCIADAS A LA LITERATURA Y SU ENSEÑANZA EN LOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DEL MEN PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA</u>	<u>136</u>
<u>C. ANEXO: CARACTERIZACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE ENMARCACIÓN Y CLASIFICACIÓN ASOCIADAS A LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA SEGÚN LOS AGENTES ESTUDIADOS EN LOS MOMENTOS IDENTIFICADOS.....</u>	<u>137</u>
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>147</u>

Introducción

La preocupación por comprender los procesos de transformación de las sociedades ha recorrido un largo camino de maduración epistemológica en el que ha puesto el lente en diferentes aspectos. Allí, una de las nociones que ha mostrado su pertinencia es la de institución social. Si bien es problemática su definición, su carácter de estructura normativa y relativamente estable ha permitido explicar o analizar las opciones que toman las sociedades. Una de las dimensiones más relevantes en la tradición teórica referente a las instituciones sociales es su funcionalidad. Sin embargo, las reflexiones en torno al tema en el siglo XX pusieron énfasis también en el papel del componente simbólico. En ese marco se instala la propuesta de los imaginarios sociales elaborada por Cornelius Castoriadis, que da sustento al análisis del presente trabajo de investigación.

Para Castoriadis, el magma simbólico que se construye en torno a una institución social dada muestra las relaciones que se establecen entre estas y los sujetos de tal sociedad, y tiene el potencial de generar transformaciones en ella. Estas relaciones pueden ser conflictivas, por ejemplo, cuando una institución no cumple con la función que se le ha asignado. O cuando carece de vínculos de identidad con la comunidad que la sustenta. Pero también pueden ser armónicas y estables durante determinados periodos. En claves de la propuesta del pensador griego, la dinámica entre estabilidad y transformación se explica en un proceso dialéctico entre lo instituido y lo instituyente.

En este marco, la propuesta de investigación involucra dos instituciones sociales: la educación, y la “enseñanza” de la literatura dentro de aquella. La primera, se reconoce de lejos como una de las instituciones que dan soporte a la permanente producción y reproducción de la estructura social. Su centralidad implica organización y sistematicidad y, a su vez, hace que sea un terreno en disputa, pues como lo plantea la sociología educativa pone en juego la legitimación y la hegemonía del capital y los códigos culturales, así como

su producción/reproducción; en ese sentido es “la agencia fundamental dentro del campo de control simbólico” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 25). De acuerdo a esa forma de entender la educación, el sistema educativo se constituye a través del dispositivo pedagógico, donde interactúan agentes de diferentes campos (económico, intelectual, educativo, etc.), quienes asumen posiciones u oposiciones de acuerdo a su situación respecto a la distribución de poder que entraña. La segunda institución involucrada, como se verá en la investigación, ha germinado al interior de la primera y se ha consolidado, casi paralelamente, mediante variedad de funciones y sentidos asignados.

A partir de estas coordenadas de conceptualización, la investigación se ubica en una situación contextual concreta. Con la promulgación de la Constitución de 1991, el Estado colombiano propone una reorientación del proyecto de nación en el país, lo que significa un esfuerzo por modificar las formas operativas y simbólicas de las distintas instituciones que soportan su estructura social concreta. Así, la construcción del nuevo documento político irradia sus concepciones hasta el sistema educativo, marca una reorganización del dispositivo pedagógico e incluso, en su interior, modifica las funciones y significaciones que se le asignan a la literatura. Es, puede decirse, un intento de instituir verticalmente nuevas significaciones sociales.

Con este hito contextual como eje, la investigación se propuso el objetivo de analizar las transformaciones del imaginario social sobre la “enseñanza” de la literatura, que surgen en torno a 1991, en Colombia, en los procesos de formación docente de los licenciados en el campo de las ciencias del lenguaje. Para abordarlo se tomaron como referentes dos agentes: en primera instancia el Estado colombiano que, en su papel de enunciador privilegiado, legitima las reglas del dispositivo pedagógico a través del Discurso Pedagógico Oficial. En segunda instancia, un muestreo aleatorio de docentes que, a través de sus narrativas biográficas relativas a su experiencia vital con la literatura, proporcionan la oportunidad de aproximarse a las significaciones que se construyen en el campo de la práctica pedagógica. Así, el alcance de la investigación tiene que ver principalmente con la interacción y la interrelación, es decir, con las posiciones de poder que están rondando la formación de los sujetos responsables de dicha práctica; en tal sentido responde a la pregunta ¿Cómo se ha dinamizado el imaginario social sobre la enseñanza de la literatura en el

proceso de formación de licenciados en el área de lenguaje a partir de la normativa derivada de la constitución de 1991?

La presentación del proceso de investigación planteado se organizó en cuatro capítulos. El primero de ellos se titula "Hacia la conceptualización y las coordenadas investigativas", y se dedica a la exposición de la formulación de la investigación y su pertinencia. Inicia con la definición de Imaginario social, estableciendo su raíz en el trabajo de Cornelius Castoriadis. Interesa, principalmente, rescatar la idea de que constituye una fuerza determinante en los caminos que toman las sociedades en la dialéctica entre lo estable y lo transformador, es decir, entre lo instituido y lo instituyente. Luego se presenta la concepción del campo problemático global, que constituye el marco de análisis de las fuentes recolectadas. El eje es la propuesta de la sociología educativa y se orquesta a través de la complementación de las teorías de Bourdieu, sobre el sistema educativo, y las de Bernstein y Diaz, sobre el dispositivo pedagógico. La tercera sección del capítulo especifica los puntos de partida: las presuposiciones, los objetivos y las preguntas problematizadoras. La última, por su parte, arriesga una propuesta de método para aproximarse a dilucidar el imaginario social de la "enseñanza" de la literatura a partir de los agentes señalados: el estatal, que propone las reglas legítimas de constitución del sistema educativo; y una muestra de docentes, quienes concretan en la práctica pedagógica la urdimbre simbólica que oscila entre lo instituido y lo instituyente.

El segundo, por su parte, es una aproximación al pensamiento heredado en el que se enmarcan las categorías de análisis. Consta de tres secciones. La primera aborda la constitución de la "enseñanza" de la literatura como institución social e históricamente legitimada dentro del sistema educativo. Presenta las significaciones y funciones que se le han asignado, así como las que están vigentes en el campo de producción discursiva. En la segunda, por su parte, se caracteriza el dispositivo pedagógico colombiano a partir de la instauración de la vida republicana poniendo el lente en la configuración de relaciones de poder y en el lugar asignado a la literatura. La tercera se centra, siguiendo a Diaz (1993), en el proceso de consolidación del Campo Intelectual de la Educación (CIE) en Colombia a partir de la década de 1980, y en las particularidades de la incorporación de agentes y significaciones en torno a la enseñanza de la literatura.

En el tercer capítulo se presentan los resultados del proceso de investigación. Este capítulo se divide en dos grandes secciones. La primera analiza el devenir de las significaciones construidas por el Discurso Pedagógico Oficial (DPO) sobre la literatura y su "enseñanza", e incluye aspectos de la interacción del enunciador estatal con el Campo Intelectual de la educación. Esto a partir del análisis de contenido de los documentos oficiales relacionados con el tema de estudio, contrastando aquellos publicados antes y los derivados de la constitución de 1991. La segunda sección consiste en la sistematización de las narrativas biográficas de un muestreo de siete maestros que ejercen la docencia en el área de lenguaje. Al igual que en la sección anterior, se inicia con la reconstrucción de la experiencia de vida con referencia a la Literatura de docentes formados en el periodo inmediatamente anterior a la constitución de 1991, para contrastarlo con las significaciones implícitas en la narrativa de vida de docentes formados después del año 2000 y graduados entre 2010 y 2015, cuando ya se había decantado normativamente el nuevo mandato constitucional.

Finalmente, las conclusiones compendian la trayectoria de las significaciones de la enseñanza de la literatura a lo largo del periodo estudiado tanto en el DPO, como en las narrativas de los docentes. Con ello, se analiza la incidencia de la propuesta instituida a partir de la constitución de 1991 sobre el tejido simbólico y los alcances funcionales que componen el imaginario social de tal institución. Se cierra el capítulo señalando posibles perspectivas para complementar el camino planteado.

1. Capítulo 1

Hacia las coordenadas conceptuales

En este capítulo se presenta una aproximación a las categorías, así como a las relaciones que sirven como punto de partida para su desarrollo. En primer lugar, se expone la conceptualización sobre la categoría de imaginario social, ubicando el contexto de emergencia y su definición. El segundo apartado explicita las coordenadas de comprensión del campo donde se ubica el problema investigado en claves de dos vertientes de la sociología educativa. Un tercer apartado, denominado “Puntos de partida”, indica las presuposiciones, objetivos y preguntas problematizadoras que orientaron el desarrollo, y finalmente el cuarto apartado explica el método con el que fue realizada.

1.1 Imaginarios sociales

La incorporación de la categoría “imaginario” en el panorama académico y de la investigación en las ciencias sociales está signada por su inclusión como parte constitutiva del conocimiento; esto es, por la valoración de “la función esencial que la imaginación y el imaginario cumplen en la comprensión de la realidad, apropiándola como posibilidad y recurso en la elaboración de un sentido más profundo y significativo” (Pérez, 2013, p. 147). Esta incorporación se enmarca en el cuestionamiento a la hegemonía del sistema epistemológico fundamentado en la razón instrumental, cuyo culmen se palpa en el positivismo más recalcitrante (Aliaga y Pintos, 2012; Herrero, 2008; Cegarra, 2012). Allí, la dicotomía observador/fenómeno observado, obvia o pretende eliminar la participación activa del observador en el proceso de conocer, lo que se torna problemático al abordar

fenómenos sociales, donde aquello que se quiere conocer está decisivamente maleado por el contenido simbólico que lo atraviesa y del que participa, en algún grado, el investigador.

En este sentido, Pérez (2013) aborda la concepción de los imaginarios desde su papel en los virajes epistemológicos surgidos a partir de mediados del siglo XX. Tales virajes son explicados desde la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2008) y constituyen el eje de su exposición. Según este autor, así como Aliaga y Pintos (2012) y Herera (2008), el posicionamiento de los imaginarios surge en la coyuntura de una transición paradigmática de la concepción epistemológica. Se trata del surgimiento de “una nueva postura paradigmática [frente al conocimiento] que no incentiva la exclusión del saber científico como forma legítima de conocimiento y propone un acercamiento entre las formas del conocimiento, tanto del sentido común como de la ciencia” (Pérez, 2013, p. 139).

Según Pérez (2013), el aporte de la noción de imaginario al incorporarse en el horizonte epistemológico consiste en “recuperar la complejidad social y cultural, tanto de los colectivos como de los sujetos, a través de la interpretación de las relaciones del universo social —vida cotidiana— y las representaciones simbólicas que la organizan y le dan sentido” (p. 141).

De acuerdo con Silva (2006), en el posicionamiento de la categoría “imaginario” es fundamental la participación del psicoanálisis. Según el autor de *Imaginarios Urbanos*, es Lacan quien introduce el término “significante imaginario”, iniciando el desarrollo del concepto en el ámbito académico. Sin embargo, es importante destacar que los acercamientos a la concepción han abarcado diversas disciplinas y sus raíces se pueden rastrear hasta la filosofía clásica. Silvia Pérez (2017) presenta una síntesis de los principales referentes sobre el origen del concepto como se muestra en la tabla 1.

Autor	Obra relacionada	Enfoque
1. Pensamiento griego. Referencia: imaginación = falsedad.	Platón (427-347a.C)	República El Sofista Timeo El mundo de las ideas en contraposición con la realidad. La imagen como reproducción de la idea que la funda. Una cosa es cómo se muestran las cosas y, otra, cómo en realidad son. El mito es una creación de la imaginación que habita en el espacio existente entre el demiurgo y las cosas visibles.

	Aristóteles (384-322a.C)	Acerca del Alma	La imaginación es una continuación de la actividad de los sentidos, incluso cuando el objeto está ausente.
2. Pensamiento renacentista. Referencia: imaginación = creación.	Maquiavelo (1469-1527)	El príncipe	El imaginario colectivo como clave para comprender el dominio del poder = representación del mundo engañosa que se presenta como estrategia de poder.
	Thomas Moro (1478-1535)	Utopia	La manipulación del imaginario colectivo hacia un bien común o un interés general.
3. Pensamiento moderno. Referencia: imaginario = abstracción.	Spinoza (1632-1677)	Tratado teológico-político	Ambigüedad: desvalorización pero con una visión funcional de lo imaginario: garante de un orden social (clave para el consenso social).
	Kant (1724-1804)	Crítica de la razón pura	Diferencia entre imaginación empírica e imaginación pura: la primera tendría como función asociar imágenes desde la sensibilidad y la segunda, la construcción de la objetividad del conocimiento (facultad para esquematizar sin conceptos).
4. Pensamiento contemporáneo imaginario = nueva realidad.	Bachelard (1884-1962)	La formación del espíritu científico. Poética de la ensoñación	La objetividad del conocimiento científico se apoya en arquetipos vinculados al inconsciente. Todo lo real está impregnado de ensueño (dinámico) y el estudio de las imágenes es un camino para su diferenciación: por un lado, lo conceptual y, por otro, lo imaginativo = realidad.
	Sartre (1905-1980)	Lo imaginario	La imaginación como productora de posibles realidades que aún no se encuentran en la realidad.

Tabla 1. Antecedentes históricos de la noción de imaginario

Fuente: Pérez, S. 2017, p. 4.

Dentro de las principales disciplinas que han abordado la investigación en torno al imaginario es factible identificar varios grupos (Agudelo, 2011) en cuyas obras nucleas concepciones relacionadas con campos disciplinares específicos: el primer grupo se refiere a la literatura y la poética de lo imaginario, con las obras de Cassirer; otro se relaciona con la crítica de arte, representado en la obra de Pierre Francastel; está el grupo asociado con la filosofía, con Sartre y Bachelard como exponentes; el de antropología, con las obras de

Gilbert Durand; asimismo está el grupo del psicoanálisis, con Lacan; el de sociología, con Claude Lefort, Edgar Morin y Castoriadis.

Aliaga y Pintos (2012), por su parte, identifican la presencia activa de grupos de investigación en torno a los imaginarios en Francia (Centre d' Etude sur l' Actuel et le Quotidien-CEAQ), Bélgica (Centre de Recherche sur l' Imaginaire- con sede también en París), Canadá (Groupe de Recherche sur les Imaginaires Politiques en Amérique latine), Brasil (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Imaginario), Argentina (Centro de Estudios del Imaginario), España y Chile (Grupo Compostela de Estudios sobre Imaginarios Sociales). En Colombia, es resaltable el trabajo del grupo *Prácticas Culturales, Imaginarios y Representaciones*¹, que reúne investigadores de la Universidad Nacional, Universidad de los Andes y Universidad Javeriana. También en nuestro país resultan destacables los trabajos de Olga Lucía Bedoya, de la Universidad Tecnológica de Pereira; Neyla Pardo, de la Universidad Nacional, y Beatriz Quiñones (Aliaga y Pintos, 2012).

Asimismo, tanto estos autores como Pérez (2017) engloban dos corrientes principales alrededor de los imaginarios: la corriente francesa, donde incluye autores como Durkheim, Durand, Castoriadis, Balandier y Maffesoli. Y la corriente iberoamericana, donde menciona como referentes en investigación y conceptualización sobre imaginarios a Juan Luis Pintos, Manuel Antonio Baeza, Celso Sánchez Capdequí, Josetxo Beriain, Armando Silva y Néstor García Canclini. Es importante agregar que este concepto carece de presencia en el ámbito angloparlante (Solares, 2006; Herrero, 2008).

Merced a lo anterior se percibe la amplitud y profundidad de los alcances del estudio de los imaginarios sociales en las ciencias humanas y sociales actuales. Se hace palpable, así mismo, la variedad de concepciones y matices. Agudelo (2011) señala que, a pesar de la variedad de aproximaciones, “es Cornelius Castoriadis quien se encarga de precisar el concepto de imaginario social” (p. 2); de manera que, para efectos del presente trabajo, se tomó como punto de partida la conceptualización de este autor, particularmente en su obra *La institución imaginaria de la sociedad*. En el siguiente apartado se explicará la concepción que sirvió de base a la investigación.

¹ <https://www.humanas.unal.edu.co/2017/unidades-academicas/departamentos/sociologia/investigacion/grupos/practicas-culturales-imaginarios-y-representaciones>

1.1.1 Concepción de imaginario social

La idea de imaginario social, en Castoriadis, nace de una revisión de las premisas del materialismo histórico y el psicoanálisis. Casi la totalidad del primer libro de *La institución imaginaria de la sociedad* está dedicado a interpretar y cuestionar los principios de la teoría marxista de lo histórico-social; de paso, también se ponen bajo examen algunos postulados de Freud. Entre los principales asuntos que encuentra problemáticos está la elevación de la economía como aspecto autónomo de la vida social, así como la subordinación de las demás relaciones a ese aspecto; el determinismo que encierra la idea de lucha de clases y sus implicaciones en términos de la concepción de lo histórico; y el alcance restringido que se le asigna al problema de la alienación, pues sostiene que a nivel macro esta no se restringe a una clase, sino que constituye una heteronomía instituida de la sociedad total.

Cómo se ha dicho, el posicionamiento académico de la categoría hace parte de la reubicación del estatus epistemológico del ámbito de la imaginación y las significaciones para la comprensión del sujeto y de lo histórico-social. Así, se puede identificar que la propuesta del autor greco-francés está marcada por el énfasis en los periodos de transformación de las sociedades para elucidar la fuerza que produce la autotransformación de una sociedad que, sin renunciar a su herencia, se modifica a sí misma en sus instituciones en un acto creativo. Como afirma Habermas (1993), “Castoriadis dirige la atención, [...] a aquellos raros instantes históricos en que la masa de que están hechas las instituciones se torna otra vez líquida, es decir, a los productivos momentos de fundación de nuevas instituciones” (p. 389).

Es en el tercer y último apartado del primer libro, titulado “La institución y lo imaginario”, que aparece la conceptualización sobre la categoría en relación con la interpretación precedente. Allí empieza presentando la visión económico-funcional de las instituciones sociales, sosteniendo que tal visión resulta limitada e insuficiente para explicar el devenir histórico de las sociedades. En consecuencia, su propuesta resalta la importancia del elemento simbólico en la constitución y funcionamiento de las mismas. Al respecto, Castoriadis subraya que es necesario examinar este elemento, pues las instituciones:

no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico en segundo grado y constituyen cada una su red simbólica. Una organización dada de la economía, un sistema de derecho, un poder instituido, una religión, existen socialmente como sistemas simbólicos sancionados. Consisten en ligar a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias –unas significaciones, en el sentido lato del término) y en hacerlos valer como tales, es decir: hacer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado (Castoriadis, 2013, p. 187).

Un primer aspecto a tener en cuenta sobre el funcionamiento de lo simbólico en la escala social es que “Todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes, y utiliza sus materiales” (Castoriadis, 2013, p. 194); esto es, que la construcción de los símbolos socialmente válidos siempre está ligada a contenidos simbólicos anteriores y no puede prescindirse del pensamiento heredado. Además, “Por sus conexiones naturales e históricas virtualmente ilimitadas, el significante supera siempre la vinculación rígida a un significado preciso y puede conducir a unos vínculos totalmente inesperados” (Castoriadis, 2013, p. 194). De manera que existe una fluctuación histórica de lo simbólico, pero también hay inestabilidades y desajustes semánticos en su constitución.

El segundo aspecto es que tal estrato simbólico no se corresponde de forma directa, “real y lógica”, con las reglas funcionales de las instituciones; es decir, la “implicación real o lógica no viene dada de una vez por todas, y no es automáticamente homogénea a la lógica simbólica del sistema” (Castoriadis, 2013, p. 196.) Aquí, el autor incluye tanto el escenario en que el estrato simbólico es coadyuvante de lo funcional, como aquel en que le es adverso y puede precipitar la desaparición de la institución; pero también, y Castoriadis lo considera “el caso más impresionante y significativo”, la situación en que “la racionalidad del sistema institucional es ‘indiferente’ en cuanto a su funcionalidad, lo cual no le impide tener consecuencias reales” (p. 198). Lo anterior conduce a Castoriadis a sostener que “nada permite determinar a priori el lugar por el que pasará la frontera de lo simbólico, el punto a partir del cual lo simbólico se desborda en lo funcional” (p. 199)

Así, desde la propuesta del autor greco-francés, los símbolos socialmente sancionados no son arbitrarios ni se construyen en libertad; tienen un anclaje en lo natural/material, se

nutren de lo histórico y participan de la racionalidad: “Todo esto hace que emerjan unos encadenamientos de significantes, unas relaciones entre significantes y significados, unas conexiones y unas consecuencias a los que no se apuntaba, ni estaban previstos” (Castoriadis, 2013, p. 201).

Ahora bien, una de las preocupaciones del autor es la alienación de la sociedad a sus instituciones; esto es, la heteronomía de la sociedad y la autonomización de las instituciones; lo que lo lleva a plantear que es precisamente en el campo de lo simbólico donde una sociedad tiene espacio para constituir una relación racional lúcida con ellas. Así, se define lo imaginario como un componente de todo símbolo y de todo simbolismo que, sin embargo, tiene la capacidad de incidir sobre el campo funcional de las instituciones. De esta manera, lo imaginario rebasa el prejuicio de aquello “inventado”, desligado de la realidad, para mostrarse como el campo donde se concretan las relaciones entre las instituciones y la sociedad en el campo de lo simbólico y lo funcional. En palabras de Castoriadis (2013):

Más allá de la actividad consciente de institucionalización, las instituciones encontraron su fuente en lo imaginario social. Este imaginario debe entrecruzarse con lo simbólico, de lo contrario la sociedad no hubiese podido «reunirse», y con lo económico-funcional, de lo contrario no hubiese podido sobrevivir. También puede ponerse, se pone necesariamente, a su servicio: hay, es cierto, una función de lo imaginario de la institución, aunque ahí todavía se constate que el efecto de lo imaginario supera su función; no es «factor último» (no buscamos alguno, en efecto), pero, sin él, la determinación tanto de lo simbólico como de lo funcional, la especificidad y la unidad de lo primero, la orientación y la finalidad de lo segundo, permanecen incompletos y finalmente incomprensibles. (p. 211)

A partir de ello, propone que: “la institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario” (Castoriadis, 2013, p. 211). Así, tanto la funcionalidad como el imaginario se componen de una serie de significaciones sociales que circundan las relaciones humanas. No obstante, mientras que las significaciones relativas a la funcionalidad tienen un anclaje racional que devela referentes explícitos, la significación imaginaria tiene un carácter tal que

no necesita para existir ser explicitada en los conceptos o las representaciones y que actúa en la práctica y el hacer de la sociedad considerada como sentido organizador del comportamiento humano y de las relaciones sociales independientemente de su existencia «para la conciencia» de esta sociedad (Castoriadis, 2013, p. 228).

En tal sentido, las significaciones imaginarias sociales solo se pueden percibir “a partir de sus consecuencias, de sus resultados, de sus derivados” (p. 228); puesto que no son reductibles a la suma de representaciones o significaciones individuales, “no pueden ser captadas más que de manera derivada y oblicua” (p. 231) y requieren unos significantes colectivamente disponibles. Tales significaciones son “el cemento invisible que mantiene conglomerado este inmenso batiburrillo de real, racional y simbólico que constituye toda sociedad; y [también instauran] el principio que elige e informa los restos y los pedazos que serán admitidos en él” cuando esta se transforma.

La importancia de las significaciones imaginarias, de acuerdo con Castoriadis, es que imprimen una orientación específica al componente funcional de las instituciones sociales, y “sobredeterminan la elección y las conexiones de las redes simbólicas” (p. 234), consolidando la manera singular de vivir y construir la propia existencia de la sociedad, así como los acuerdos sobre la realidad, sobre lo discutible y lo indiscutible, sobre lo que tiene importancia o lo que carece de ella. Así, las significaciones imaginarias sociales están detrás de las respuestas específicas que una sociedad, y sus sujetos, plantean a cuestiones identitarias y existenciales, a su relación con el mundo natural, así como con otros grupos humanos; también constituyen el marco de comprensión de las vivencias de los sujetos. En cuanto al individuo, puede entenderse parte del papel de las significaciones sociales como un cohesionante que da sustento al encuentro identitario entre sujetos y que permite, a su vez, crear la idea de diferenciación individual.

Las significaciones sociales aparecen en dos perspectivas: por una parte, como significaciones sociales heredadas, que nutren y son la base para reelaborar las significaciones sociales actuales. Por otra parte, como significaciones sociales vigentes, como formas simbólicas que aglomeran el sentido que un colectivo dado construye a partir de sus posibilidades materiales. Esas significaciones juntas y en tensión constituyen lo imaginario. En esta perspectiva, es importante detenerse en la concepción de lo histórico-

social, pues es allí donde sucede el tránsito entre las significaciones instituidas, aquellas que ya están asentadas en el inconsciente colectivo; y las significaciones instituyentes, esto es, las que propenden o proyectan una transformación de las instituciones o de la relación de la sociedad con ellas.

Para Castoriadis, lo histórico-social constituye un todo indisoluble. Afirma que dentro de la lógica identitaria heredada del racionalismo la separación de categorías corresponde a un modo específico de concebir la realidad. Allí lo social se asume como “conjunto de elementos distintos y definidos, que se relacionan entre sí mediante relaciones bien determinadas” (p. 284). Lo histórico, por su parte, “se da de inmediato como sucesión” (p. 293). De allí se deriva el corolario de que cada sociedad, a su vez, instituye una visión de lo histórico-social, de manera que es posible identificar una institución social del tiempo y del espacio.

No obstante, Castoriadis considera que lo social y lo histórico son indistintos, trabados en estrecha interrelación; sólo así es posible concebir la autoalteración de las sociedades que produce sus transformaciones. Así, lo social se proyecta como un *magma*, “modo de organización de una diversidad no susceptible de ser reunida en un conjunto” (p. 293); mientras que el tiempo, lo histórico, se define como “autoengendramiento de la alteridad absoluta” (p. 307), “emergencia de figuras distintas” (p. 309).

En este sentido, el continuo auto transformarse de la sociedad está sustentado en la mutación de sus propias instituciones, las mismas que establecen su relación funcional mediada por el sustrato simbólico que las circunda. En coherencia, la temporalidad está relacionada con el *modo de hacer* de una sociedad frente a sus instituciones. Lo social, por su parte, como magma no reductible de significados, está asociado al *modo de decir* sobre las cosas, de designarlas.

Para explicar cómo se pone en funcionamiento lo imaginario social en las sociedades, Castoriadis recurre a los conceptos de *legein* y *teukhein*, que constituyen instituciones de lo histórico-social (Castoriadis, 2013, p. 423). La raíz del primero, *distinguir-elegir-poner-reunir-contar-decir*, lo relaciona directamente con el lenguaje, campo en el cual gravita lo simbólico y la construcción/creación de significaciones. En este se encadenan la inclusión/exclusión de las ideas que normativizan la sociedad. Allí también es donde se pone en juego la legitimidad de un determinado poder a través de medios de control simbólico

(Baczko, 1999). La raíz del segundo, por su parte, *reunir-adaptar-fabricar-construir*, se relaciona con “dar existencia”, es parte del movimiento instituyente de cada sociedad concreta mediante las formas particulares de hacer; al tiempo, instaura la dicotomía entre “posible/imposible” o “factible/no-factible” (Castoriadis, 2013, p. 415).

Así, entre las significaciones sociales heredadas y las vigentes se presenta una tensión que puede variar en grado y dirección, marcando el carácter del imaginario social. Puede ser que las significaciones heredadas sobre una institución dada sean estables, que esta institución cumpla con sus funciones, y haya poca cabida para cuestionamientos o transformaciones en un determinado momento. En este caso hay una identificación social con lo instituido y una merma relativa del carácter instituyente. Sin embargo, existe también el escenario donde una institución dada, ya porque no logra satisfacer la función que le corresponde, ya porque hay vacíos de legitimidad en sus significaciones heredadas, se ve imbuida en un proceso de cuestionamiento, donde las significaciones vigentes operan un proceso de transformación, esto es, el imaginario cobra fuerza creativa como instituyente de una nueva institución, aun cuando, por ejemplo, conserve el mismo nombre.

Ahora bien, se pueden precisar los aspectos generativos del concepto de imaginario hasta aquí revisados para pasar a una formulación más focalizada: interesa resaltar que la categoría se erige como producto de la reflexión sobre lo histórico-social, enfatizando el carácter cambiante de las sociedades y su necesidad de afrontar situaciones relacionadas con su subsistencia o reproducción. Para Castoriadis, el eje de análisis está en las instituciones sociales que, en un concepto amplio, son formas de organización asociadas a una función o una serie de funciones a nivel social. Sin embargo, el análisis sobre lo histórico-social le permite formular la necesidad de considerar el papel del campo simbólico en la transformación de la sociedad y sus instituciones. A partir de ello encuentra que, en la institución histórico-social, tanto como en las sociedades concretas y sus instituciones internas, es el imaginario social el sustrato simbólico que, mediante la dinámica instituido/instituyente, va generando las transformaciones que la hacen *esa* sociedad particular.

A partir de todo lo anterior se puede afirmar que el imaginario social constituye una potencia creadora, perceptible en la red simbólica que resume a través de las representaciones, imágenes o símbolos, y llega a materializarse en el hacer funcional. Es

importante resaltar que además del papel como cohesionante social, el imaginario constituye uno de los medios de control simbólico efectivos mediante las decisiones que afectan a una colectividad.

El imaginario Social es una de las fuerzas reguladores de la vida colectiva. [...] el imaginario social es igualmente una pieza efectiva y eficaz del dispositivo de control de la vida colectiva, y en especial del ejercicio del poder. Por consiguiente, ese lugar de los conflictos sociales y una de las cuestiones que está en juego de esos conflictos (Baczko, 1999, p. 28)

No obstante, es importante anotar, como lo hace Fressard (2006), que “el imaginario no es un concepto político, sino teórico” (p. 3) Es decir, el magma de significaciones se da en el interior de la sociedad como representación simbólica y consolidación en el hacer, y solo entonces hay posibilidad de elucidarlo para ser recuperado y pensado. En coherencia, “la práctica precede siempre a la teoría y los proyectos políticos sólo se sostienen si recuperan y prolongan lo que ya está germinando en la realidad efectiva” (Fressard, 2006, p. 3). En contrapartida, la categoría que Castoriadis propone como posibilidad de transformación en la *praxis social* es la autonomía.

A este respecto, sin embargo, es importante señalar una diferenciación: si bien el imaginario social se constituye como categoría teórica, el uso del concepto en ámbitos gubernamentales relacionados con la formulación de políticas públicas, así como la posición privilegiada del enunciador estatal, han generado un sentido paralelo que lo proyecta como categoría práctica. Así, Baczko (1999) plantea que:

El control del imaginario social, de su reproducción, de su difusión y de su manejo asegura, en distintos niveles, un impacto sobre las conductas y actividades individuales y colectivas, permite canalizar las energías, influir en las elecciones colectivas en situaciones cuyas salidas son tan inciertas como imprevisibles (p. 30)

Con ello se limita el alcance de la categoría a las acciones en el ámbito simbólico por parte de agentes privilegiados capaces de incidir en la selección y direccionamiento de las representaciones concretas. Para efectos de la presente investigación se atenderá la

esquematación propuesta por Castoriadis. Según él, el imaginario social presenta dos dimensiones que son la arena en las que se disputa la dinámica del imaginario: el imaginario radical y el imaginario efectivo. La dimensión del primero tiene que ver con las significaciones primeras, aquellas que no remiten más que a sí mismas (Castoriadis usa como ejemplo la idea de Dios). El imaginario radical “es la capacidad creativa (río abierto del colectivo anónimo) de la invención y del desplazamiento de sentido para crear nuevas significaciones” (Anzaldúa, 2012, p. 50). Es la dimensión instituyente.

La dimensión del imaginario efectivo, por su parte, corresponde a los objetos, acciones, representaciones, “*modos de hacer*” y “*modos de decir*” sobre las cosas que ya se encuentran instalados y decantados en la sociedad, corresponde al ámbito de lo instituido: “Magma solidificado, hecho piedra y cemento para las instituciones” (Anzaldúa, 2012, p. 50).

En el ámbito individual, el imaginario es sustrato de la socialización, así como de la constitución del sujeto. A su vez, esto sale a relucir como soporte del *hacer* y el *decir* del sujeto particular en su *praxis social*. Anzaldúa (2012) propone que los imaginarios sociales se traslucen en la individualidad a través de representaciones, afectos y deseos (p. 41). Pero también habría que agregar que, en el caso de la educación, el ámbito del hacer, o la disposición para ello, merece un lugar considerable. Contemplarlo, además, significa articular en el análisis la institución histórico-social del *teukhein*, fundamental para sopesar la potencia instituyente en el marco de la propuesta de Castoriadis.

También en ese ámbito es importante tener presente que, como afirma Anzaldúa

Las significaciones son haz de remisiones que producen una suerte de “representaciones” o “figuraciones” en los sujetos, en su doble dimensión: como imaginación radical, representación psíquica ligada a deseos y afectos, pero también como imaginarios sociales [efectivos] que se plasman en organizaciones simbólicas, creencias y valores compartidos por grupos culturales. (2012, p. 56)

Finalmente es importante subrayar, en este sentido, el peso que ha adquirido la categoría en su posible articulación como elucidadora del carácter estructurante de la praxis social. Como afirma Carretero (2004), resulta fértil para los estudios humanísticos considerar “la compleja imbricación ontológica existente entre lo imaginario y lo real” (p.

114). En este sentido, además de las teorizaciones de Castoriadis (2013), Durand (1979, 200), Anderson (1993) y Baczko (1999), tenidas en cuenta para la formulación conceptual, es conveniente resaltar las investigaciones sobre aspectos o instituciones concretas. Así, por ejemplo, los trabajos de Carretero (2001, 2004) y Vergara (2007) que analizan el concepto de ideología a la luz de lo imaginario; el trabajo sobre posmodernidad e imaginarios realizado por este mismo autor (Carretero, 2003); o el libro sobre los imaginarios en torno a la modernidad publicado en 2004 por Charles Taylor (2006). Un hito fundamental en los estudios aplicados del imaginario lo constituye el libro *Imaginario Urbanos*, del colombiano Armando Silva (2006). También es importante la colección de artículos coordinada por Anzaldúa (2012), que presenta tanto disertaciones aclaratorias en torno al concepto de lo imaginario como consideraciones metodológicas para su uso investigativo. Asimismo, resulta significativo que la revista *Diferencias* de Argentina haya dedicado su número dos (2016) al estudio de la propuesta de Castoriadis; y que la revista *Imagonautas*², de la Universidad de Vigo en España, mantenga el trabajo desde 2011 para nutrir y aportar al debate sobre los imaginarios desde una perspectiva interdisciplinaria.

Entre los trabajos de literatura gris se puede encontrar la investigación sobre “El imaginario social bajo la perspectiva de Cornelius Castoriadis y su proyección en las representaciones culturales de Cartagena de Indias”, realizado por Emérito Alberto Miranda (2014); la tesis de Claudia Bedoya (2011) sobre “Los imaginarios sociales de los egresados de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Cartago sobre la calidad de la formación”; la tesis doctoral de Napoleón Murcia (2006), “Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de Maestros y alumnos”; también el trabajo de Lucero de Vivanco (2008), titulado “Imaginario, literatura y apocalipsis”. Se resaltan, además, trabajos orientados a la aplicación como el publicado por Carretero (2012), titulado “Propuesta para una aplicabilidad de lo imaginario en el estudio de las clases creativas a partir de una lectura de la sociología francesa”; así como el trabajo de la profesora Claudia Patricia Sierra (2015) en el que se reflexiona sobre las subjetividades en relación al imaginario social y su espacio dentro de la educación popular.

² <https://imagonautas.webs.uvigo.gal/index.php/imagonautas>

Esta proliferación de estudios, reflexiones e investigaciones teóricas y aplicadas, refuerzan la vigencia e importancia de la noción de imaginario social. A pesar de las críticas realizadas a la propuesta de Castoriadis³, es claro que la categoría ha mostrado su fecundidad en la comprensión de la fluctuación de significaciones que signan los cambios sociales; así mismo, los trabajos señalados atestiguan el proceso de maduración conceptual, que se ha nutrido interdisciplinariamente.

1.2 Concepción del campo problemático

1.2.1 El espacio social y el sistema de enseñanza

En la perspectiva sociológica planteada por Bourdieu, la sociedad se puede entender a partir de las “estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas y sus representaciones” (2000, p. 127). El entramado de esas estructuras es lo que se concibe como espacio social. Así, en cada sociedad son particulares las relaciones entre esas estructuras y ello constituye la singularidad de cada espacio social. Esas estructuras, a su vez, dan cabida a la noción de campos, cada uno de los cuales se define por poner en juego formas de poder sustentadas en un tipo específico de capital. Una forma de observar la relación entre los diferentes campos se basa en la dinámica de transacción de sus capitales.

El autor francés propone que la educación constituye uno de los campos fundamentales en el espacio social. Este campo se ha consolidado como administrador del capital cultural y ha formalizado su dominio en la institución escolar. Aunque reconoce que este campo rebasa por mucho los límites de la institución escolar, identifica en ella sus esquemas de funcionamiento. El elemento principal que sirve como punto de partida para ese esquema es la Acción Pedagógica, en cuyo núcleo está el ejercicio de una violencia

³ Cabe resaltar las realizadas por Habermas (1993), quien equipara la fuerza instituyente del imaginario con la noción de ser, afirmando que entre ellos solo media una diferencia retórica; y afirma que los sujetos de la voluntad radical no tienen otra motivación que la decisión existencial. No obstante, estas parecen más orientadas por la insistencia en la raigambre ontológica, dejando de lado que la incorporación de lo imaginario no elimina la importancia de las nociones del materialismo dialéctico, la economía y la visión funcionalista de la sociedad; antes bien, se plantea como su complemento.

simbólica capaz de imponer en el *hábitus* de los sujetos la arbitrariedad cultural propia del espacio social en el que se encuentra. En este sentido, esta imposición de la arbitrariedad cultural, que obedece a la dinámica de fuerzas entre los diferentes grupos, tiende a reproducirse en virtud de su ocultamiento:

por el hecho de que corresponden a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas AP [Acciones Pedagógicas] tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 51)

En ese sentido, según Bourdieu, toda Acción Pedagógica se sustenta en una Autoridad Pedagógica, legitimada dentro del espacio social, que es otorgada al enseñante como depositario del capital cultural susceptible de ser transmitido. En coherencia, la dinámica de la Acción Pedagógica cumplirá más fácilmente su labor reproductiva en tanto más establemente estén legitimados los contenidos y la autoridad de quien los enseña.

Así, “por el hecho de que toda AP [Acción Pedagógica] en ejercicio dispone por definición de una AuP [Autoridad Pedagógica], los receptores pedagógicos están dispuestos de entrada a reconocer la legitimidad de la información transmitida y la AuP de los emisores pedagógicos, y por lo tanto a recibir e interiorizar el mensaje.” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 62). Se trata, pues de un enfoque que devela un esquema de funcionamiento subrepticio dentro del campo de la educación. Según el análisis de los franceses, se configura una doble arbitrariedad: una que radica en el proceso de selección de los contenidos que deben ser enseñados; y otra que consiste en el proceso de investidura de las personas con un determinado grado de Autoridad Pedagógica. Tal esquema subrepticio de funcionamiento consiste en el ocultamiento de las arbitrariedades señaladas mediante la naturalización de las relaciones de poder, consolidando una garantía para la reproducción de los valores del espacio social. Sin embargo, para que la inculcación del sistema de valores propio de la arbitrariedad cultural se lleve a cabo de manera completa, es necesario que la acción pedagógica se prolongue en el tiempo; solo de esta forma es posible que se interioricen los principios de la arbitrariedad cultural inherente a la Acción Pedagógica y se prolongue su

influencia más allá de ella misma, creando un estado permanente. Este proceso continuo de inculcación mediante una serie de Acciones Pedagógicas es llamado Trabajo pedagógico (TP).

La importancia del trabajo pedagógico radica en su aporte a la comprensión procesual del sistema de enseñanza. Es a partir de esa comprensión que se puede observar la “productividad” de tal trabajo como inculcador del sistema de valores en términos de la formación de prácticas permanentes en los sujetos; es decir, el TP se sopesa a través del *hábitus* que es capaz de generar. Bourdieu y Passeron refieren tres formas de observar la “productividad” específica de un TP. La primera “por el grado en que el *hábitus* que produce es ‘duradero’, o sea, capaz de engendrar más duraderamente las prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 73); la segunda por la “transferibilidad” del *hábitus*; y la tercera por la “exhaustividad” con la que se reproduce el *hábitus*.

En este sentido, “el TP [Trabajo Pedagógico] contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual y la integración moral del grupo o de la clase en cuyo nombre se ejerce” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 76). Es aquí donde son plenamente identificables las consecuencias de esta forma de entender el campo educativo, pues las Acciones Pedagógicas primarias (concretas) que se ejercen, condicionan las posibilidades del sujeto de acceder plenamente a la oferta y al capital cultural. Así, un receptor pedagógico en cuyo horizonte formativo primario (que en la forma de organización social actual corresponde con la formación en la primera infancia tanto familiar como escolar) no figure un componente de cultura letrada, tendrá serias dificultades para afrontar las exigencias de un sistema educativo que tiene su centro en ella y quedará, por esa vía, excluido del goce de los privilegios que la sociedad le otorga a quienes sí la dominan.

1.2.2 La distribución de códigos a través del dispositivo pedagógico

Si bien, como lo reseña Sadovnik (2001), la relación entre los postulados de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein no carece de tensiones, ambos análisis del proceso educativo presentan “intereses comunes”, de manera que para el desarrollo de esta investigación se utilizaron las propuestas de los dos para definir conceptualmente el campo problemático

bajo estudio. Sin embargo, es importante resaltar que tal conjunción no es nueva, por lo que se tendrá en cuenta la línea desarrollada por Mario Díaz (1993), quien tomando en cuenta las nociones de Bourdieu, difundió y enriqueció la propuesta de Bernstein a partir de sus estudios sobre el caso colombiano. Basil Bernstein desarrolló una propuesta de comprensión del “dispositivo pedagógico” que complejiza la concepción de la sociología educativa imperante desde los años sesenta del siglo XX, pero, sobre todo, varió en las preocupaciones que conducen la indagación en torno al proceso educativo, descentrando el alcance descriptivo que habían tenido (Díaz, 1993). En palabras de Sadovnik (2001), “Lo más importante es que Bernstein no se conformaba con describir los fenómenos de producción y transmisión del conocimiento; lo que le interesaba eran sus consecuencias para los diferentes grupos” (p. 692)

Con una raíz sociolingüística, la propuesta de Bernstein inició diferenciando lo que denominó “lenguaje público” del “lenguaje formal”, que se decantaría años después hacia la noción de código, donde la oposición se expresa entre “códigos restringidos” y “códigos elaborados”. Mario Díaz explica, en su introducción al texto *La construcción social del discurso pedagógico* (Bernstein, 1993), que los códigos restringidos se consideran particularistas porque sus significados son locales y de alcance limitado, mientras que los códigos elaborados se consideran universalistas pues “sus significados sintetizan fines y medios generales” (p. 6). En contrapartida, el código restringido es universalista en tanto su modelo de realizaciones lingüísticas es accesible a todos o a las mayorías, mientras que el código elaborado se considera particularista pues sus realizaciones están disponibles para pocos por su énfasis en la abstracción.

Con la maduración de su propuesta, Bernstein incorpora el orden de los significados: los hay dependientes del contexto, de alcance particularista que tienen un carácter implícito; corresponden al código restringido. Y los hay independientes del contexto, de alcance universalista y cuyas realizaciones tienen un carácter explícito; corresponden al código elaborado. Estos segundos se proyectan como los privilegiados por la educación formalizada y pueden instaurar rupturas, exclusiones y formas de alienación derivadas del carácter particularista de sus realizaciones; esto ocurre principalmente para aquellos cuyo contexto

inicial (familia y formación temprana) está circunscrito a los significados dependientes del contexto asociados al código restringido.

Esta incorporación influye en la decantación de la definición de código; según Díaz, en esta etapa del pensamiento de Bernstein, el código se puede comprender como “los principios que subyacen a la orientación de los significados y a su realización lingüística en diferentes contextos” (Bernstein, 1993, p. 8); es “un principio regulativo tácitamente adquirido que selecciona e integra: a) significados relevantes; b) la forma de su realización y c) contextos evocadores” (Citado en Bernstein, 1993, p. 9). Correlativamente a estos elementos del principio que atañe a los códigos, la orientación de los significados comporta dos tipos de reglas: las de reconocimiento y las de manifestaciones. Las primeras “se refieren al ‘*qué*’ de la comunicación”; podría decirse de forma escueta que corresponde a los conocimientos que entrañan los significados específicos. Las segundas, se relacionan con el “*cómo se dice*” y “*cómo se hace*”, es decir, corresponde a lo que se consideran realizaciones válidas de los significados.

Resulta importante, en este punto, ubicar las preocupaciones de las indagaciones frente al código. Como explica Díaz, en la teoría de Bernstein “el sujeto entra en el universo simbólico a través de los códigos” (Díaz, en Bernstein, 1993, p. 14). El acceso a ellos, así como la determinación de la orientación hacia ciertos significados, están relacionados con la identidad de clase y constituye un dispositivo de control simbólico en el espacio social fundamental para la producción/reproducción de la cultura y las estructuras de poder. Así, la motivación se relaciona con el “análisis sobre las estructuras que subyacen a la reproducción de las relaciones de clase” (Bernstein, 1993, p. 24). Como lo resalta Sadovnik (2001), “Bernstein empezó con una simple pero abrumadora pregunta: cómo encontrar la manera de impedir el desperdicio de potencial educativo de la clase trabajadora” (p. 698).

De ahí que los estudios de Bernstein se vuelquen luego de lleno en el sistema educativo, pues es un lugar privilegiado donde se opera y controla la transmisión de los códigos que, podríamos complementar con Bourdieu, regulan el acceso al capital simbólico y cultural mediante la orientación a determinados significados; en consecuencia, incide en el posicionamiento de los sujetos pedagógicos en el campo de producción (económico) y establece los límites de la experiencia. Bernstein plantea el enfoque sobre los códigos

educativos formulándose la siguiente cuestión: “Cómo las relaciones de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en la escuela, las formas de su transmisión y por lo tanto las formas de su manifestación” (Bernstein, 1985a, p. 2).

En este sentido, los códigos educativos constituyen y viabilizan “el análisis de los principios subyacentes a la transmisión cultural en diferentes niveles” (Díaz en Bernstein, 1993, p. 16). Los conceptos básicos que permiten la comprensión del código educativo son la clasificación y la enmarcación. Por clasificación se entiende el grado de aislamiento o diferenciación entre categorías involucradas en la práctica pedagógica. De manera que una clasificación fuerte implica una diferenciación acentuada entre tales categorías; mientras que la clasificación débil indica poco aislamiento entre ellas. Al explicar el concepto, en el marco del análisis de los currículos, Bernstein afirma que “clasificación, se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre contenidos” (1985b). La enmarcación, por su parte, “se refiere al principio que regula las relaciones sociales, [...] nos remite a la interacción, a las relaciones de poder de la interacción, a los límites de la interacción” (Díaz en Bernstein, 1993, p. 19). En este sentido, el grado de control sobre los procesos comunicativos es lo que se pone en juego con este concepto. En el trabajo sobre “*Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*”, Bernstein (1985b) sitúa el concepto afirmando:

Enmarcación se refiere a la fuerza de los límites entre lo que puede ser transmitido y lo que no puede ser transmitido, en la relación pedagógica. [...] se refiere al rango de las opciones disponibles al maestro y al alumno en el control de lo que se transmite y recibe en el contexto de la relación pedagógica. La enmarcación fuerte articula opciones reducidas; la enmarcación débil articula un amplio número de opciones. De esta manera enmarcación se refiere al grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica (p. 3)

Estas especificidades del código educativo son fundamentales para la formulación del concepto de discurso pedagógico (DP), que se entiende como una “modalidad de comunicación especializada”, en la que un “discurso primario” (proveniente de disciplinas con objeto de conocimiento propio como la física, la medicina, la biología, etc) es adaptado

o reformulado, “recontextualizado”, para su transmisión/adquisición (Bernstein, 1993). Así, el DP genera textos y prácticas asociadas al ejercicio de esta modalidad comunicativa a través de los cuales se realiza la transmisión/adquisición de los códigos y las orientaciones hacia los significados.

El discurso pedagógico determina los procesos pedagógicos (el marco donde se lleva a cabo la práctica pedagógica) a través de la integración de dos tipos de discursos que lo conforman: el discurso instruccional y el discurso regulativo. Es decir, el discurso pedagógico constituye “las reglas para integrar y relacionar dos discursos” (Bernstein, 1993, p. 126). El discurso instruccional deviene de la selección de habilidades especializadas y competencias específicas que se esperan transmitir/adquirir. El discurso regulativo, por su parte, es el responsable de la delimitación y control de “las disposiciones relevantes (orden, relación e identidad específicos) para el mantenimiento y reproducción de los principios culturales dominantes de una formación social específica” (Díaz, 1993, p. 30). Es, en la instancia de la práctica, “donde se concientiza al niño sobre las reglas de orden moral” (Bernstein, 1993, p. 152). Es importante resaltar que el discurso instruccional está dominado por el regulativo, toda vez que es este último el que instaura límites de selección, ordenamiento e identidad, tanto como determina ritmos de adquisición.

Esta formulación del modo constitutivo del discurso pedagógico implica un descentramiento del foco de atención de los análisis de la práctica pedagógica, que es la realización concreta del DP, pues dicho foco deja de estar puesto en el sujeto para volcarse en los códigos. En tal sentido el sujeto pierde su valía como origen del discurso y pasa a entenderse como producto de las operaciones de este último. De manera que “Las prácticas pedagógicas serían dispositivos ubicadores de los discursos, de los sujetos y de sus relaciones mutuas” (Díaz, 1993, p. 221).

Ahora bien, la constitución del discurso pedagógico, así como su implicación en la práctica, es apenas una parte del modelo construido por Bernstein. Es a partir de la noción de dispositivo pedagógico que el sociólogo británico integra sus análisis sobre la modalidad del código educativo, el discurso pedagógico y la práctica pedagógica, para ponerlos en relación con las estructuras de poder. De acuerdo a esto, el dispositivo pedagógico se entiende como “una condición para la producción, reproducción y transformación de la

cultura” (Díaz en Bernstein, 1993, p. 29), “que sirve para traducir las relaciones de poder en discursos de control simbólico y para traducir los discursos de control simbólico en relaciones de poder” (Bernstein, 1993, p. 143). Como veremos a continuación, el ordenamiento interno de este dispositivo opera a través de un conjunto de reglas, involucra una serie de agentes y, en consecuencia, genera la interacción de variedad de campos del espacio social que se disputan espacios de poder y legitimación.

Las reglas para la operación del dispositivo son tres: de distribución, de recontextualización y de evaluación. Para el propósito de la investigación es importante caracterizar detenidamente estas reglas, pues constituirá parte esencial para el análisis de las particularidades del tejido simbólico que se pone en juego en la enseñanza de la literatura y que es el sustrato de su imaginario.

Las primeras, las de distribución, operan la selección de conocimientos y su organización, también la organización de la práctica y la disposición de las experiencias. Para Bernstein, estas reglas “indican y especializan lo pensable/impensable y sus prácticas vinculadas para grupos diferentes a través de la mediación de agencias pedagógicas especializadas de manera diferente” (Bernstein, 1993, p. 124). En tal sentido, las reglas de distribución determinan aquellos significados que se transmiten legítimamente y las maneras de hacerlo; en palabras de Bernstein, “señalan y distribuyen quién puede transmitir qué y bajo qué condiciones, y al efectuarlo procuran establecer los límites exteriores e interiores del discurso legítimo” (p. 126).

Las reglas de distribución se desarrollan en lo que Bernstein denomina “contexto primario”, donde se ubica el campo intelectual del sistema educativo (p. 147). En este campo convergen los agentes y agencias productores de los discursos primarios, de manera que las reglas de distribución determinan esta producción. Sin embargo, es importante resaltar que este campo, en tanto tal, constituye un sistema de fuerzas donde las distintas posiciones, oposiciones y combinaciones se disputan los medios de control simbólico. De acuerdo con Díaz (1993), “las relaciones internas del CIE [Campo Intelectual de la educación] están dadas por la lógica de la competencia y de la legitimidad simbólica” (p. 17). Resulta importante señalar, en este sentido, que las fracciones (agentes/agencias) ubicadas en posición hegemónica serán quienes controlen la circulación de textos, definirán sus

temáticas y las problemáticas relevantes para el dispositivo. La relevancia de esto es vertebral si consideramos que a través de esa posición se incide en el campo pedagógico directamente, pero además se direccionan las acciones de política pública y las estrategias sociales y culturales del estado.

Aquí es importante aclarar que, tanto en el campo intelectual de la educación como en la regulación distributiva, se involucran agencias estatales y privadas que no se encuadran exclusiva ni prioritariamente en el campo intelectual, sino que provienen del campo de la producción o de la cultura, lo que significa que define sus límites externos por la correlación de fuerzas con otros campos. Ello implica que tales agentes tienen la posibilidad de incidir en la configuración del campo y las reglas, lo que pone en juego la relativa autonomía o dependencia de ellos.

Las reglas de recontextualización, por su parte, controlan las formas especializadas de comunicación en torno al proceso educativo, esto es, “la constitución del discurso pedagógico específico” (Bernstein, 1993, p. 123). Así, las reglas de recontextualización generan nuevos significados sobre los conocimientos humanos especializados y semantizan prácticas para transmitirlos. La operación de estas reglas consiste en “desubicar” o “descontextualizar” los discursos producidos en el contexto primario, en el campo intelectual de la educación, para “reubicarlos” o “recontextualizarlos” en el ámbito propiamente pedagógico; “en este sentido, cualquier discurso recontextualizado se convierte en un significante para algo más que sí mismo” (Bernstein, 1993, p. 128). En coherencia, el principio de recontextualización “selectivamente apropia, reubica y reenfoca otros discursos para constituir su propio orden y ordenamientos” (Bernstein, 1993, p. 127).

De acuerdo con la perspectiva de Díaz (1993) para analizar el campo intelectual de la educación en Colombia, estas reglas constituyen el campo de la recontextualización, que se entiende como “el campo y subcampos cuyas posiciones, agentes y prácticas se ocupan de la regulación de los movimientos de los textos y prácticas del contexto primario de la producción discursiva al contexto secundario de la reproducción en el campo pedagógico” (p. 36). Este movimiento, de los textos implica una desnaturalización de los principios de origen del texto (por ejemplo, de la química), modificándolo y readaptándolo, para asignarles nuevos principios relacionados con la selección, secuencia y ritmos de

transmisión (qué temas específicos de la química se llevarán al aula y en qué orden, cuánto tiempo se dedica a cada uno y en qué grado o nivel educativos corresponde su transmisión).

De igual manera, el campo de la recontextualización también regula las teorías de instrucción de donde se desprenden las reglas de transmisión. De acuerdo con Bernstein

La teoría de la instrucción es un discurso recontextualizado crucial ya que regula los ordenamientos de la práctica pedagógica, construye el modelo de sujeto pedagógico (el adquiriente), el modelo del transmisor, el modelo del contexto pedagógico y el modelo de competencia pedagógica comunicativa (Bernstein, 1993, p. 134)

Como en el caso de las reglas de distribución, los procesos de recontextualización involucran una variedad de agentes entre los que se cuentan los departamentos y subagencias especializados del Estado y sus órganos de control; departamentos universitarios y facultades de educación, medios de comunicación especializados y casas editoriales, así como algunos agentes provenientes de otros campos. Aquí resulta importante anotar que, si, en general, el campo de la recontextualización constituye el discurso pedagógico, tomando en cuenta que el campo estatal tiene una posición hegemónica como enunciador y regulador privilegiado en relación a la educación formal, este campo configura un discurso pedagógico específico denominado discurso pedagógico oficial, asociado a un subcampo denominado Campo de recontextualización oficial. Allí, los textos recontextualizados “están en correspondencia con ideologías, estrategias y objetivos políticos definidos” (Díaz, 1993, p 36).

Las últimas reglas, las de evaluación, establecen la relación entre discurso instruccional y discurso regulativo, ubicándose en la instancia de práctica pedagógica final. Estas reglas constituyen el campo pedagógico (Díaz, 1993), donde, en los casos prácticos, toman la forma de “reglas de instrucción”. A ellas corresponde el contexto secundario o de reproducción del discurso, donde interactúan y se definen las posiciones de los adquirientes (estudiantes), los transmisores y demás agentes involucrados en el entorno escolar específico. Estas reglas definen las particularidades de tiempo, espacio, modos de transmisión e identidad de la práctica pedagógica, estableciendo la relación entre discurso instructivo y regulativo. Son, de esta forma los organizadores de los niveles educativos generalizados: superior, secundario, primario y preescolar.

Teniendo en cuenta estas reglas, resulta importante subrayar la afirmación de Díaz (1993) sobre el posicionamiento de los maestros/transmisores en el dispositivo pedagógico y la configuración de su identidad:

Aparentemente el maestro aparece como un sujeto unificado y autónomo. Pero cuando se reflexiona sobre las condiciones de producción de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupa en la práctica pedagógica es posible confirmar la alienación de su palabra. Sus mensajes no implican el proyecto deliberado de un sujeto autónomo. Su palabra es asumida desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de control y un sistema de reglas que regula la comunicación, y que aparecen como propias del campo pedagógico (p. 31)

Según Bernstein, “estas reglas están jerárquicamente relacionadas, en el sentido de que la naturaleza de las reglas de distribución regula las reglas de recontextualización, las cuales a su vez regulan las reglas de evaluación” (Bernstein, 1993, p. 123). A través de estas reglas, el dispositivo pedagógico logra “la constitución de formas específicas de conciencia” (Bernstein, 1993, p. 124), de manera que este dispositivo se torna “un regulador simbólico de la conciencia en su selectiva creación, posición y oposición de sujetos pedagógicos” (Bernstein, 1993, p. 134). Sin embargo, también es importante resaltar que, a pesar de la jerarquía entre las reglas, pueden existir desacuerdos, oposiciones, contradicciones y dilemas entre ellas; de manera que puede darse una situación en la que la práctica pedagógica no reproduzca el discurso pedagógico, sino que se configure como práctica contrahegemónica. Asimismo, al interior de la práctica pedagógica, es posible que lo transmitido no corresponda con lo adquirido por el sujeto pedagógico.

La aparición de tales situaciones introduce la cuestión de la “eficacia” del dispositivo pedagógico. Bernstein define dos rasgos para observar la capacidad de reproducción de un dispositivo específico: primero, a nivel interno, la susceptibilidad de transformarse a partir de sus reglas de distribución inherentes, capaces de modificar su propio discurso pedagógico; segundo, a nivel externo, la estabilidad frente a la incidencia de agencias y agentes de diferentes campos, pues por ser condición tanto para la producción como para la reproducción de la cultura es espacio de disputa.

1.3 Puntos de partida

La educación, hoy, es un mecanismo crucial del estado para la sistemática, producción, reproducción, distribución y cambio de formas de conciencia a través del discurso.
(Bernstein y Díaz, 1985)

Hasta aquí hemos revisado la importancia y definición de los imaginarios sociales, categoría central de la formulación de la investigación. Basados en la propuesta de Castoriadis se mostró el carácter fundamental de esta categoría en la constitución de lo histórico-social en general, y en la relación entre instituciones sociales determinadas y sus sociedades concretas. Después, se expuso la conceptualización acerca del campo problemático en las coordenadas de la sociología educativa. Allí, en primer lugar, se expuso la noción de espacio social y cómo este se constituye a partir de la interrelación entre campos; de los cuales nos enfocamos en el campo educativo. Siguiendo a Bourdieu nos aproximamos al esquema de funcionamiento de este campo, centrándonos en el ejercicio de violencia simbólica que sustenta el trabajo pedagógico, en la instauración de *habitus* que opera dicho trabajo y, sobre todo, en la reproducción cultural que se genera a través del sistema educativo. En segunda instancia, apoyados en la propuesta del británico Basil Bernstein, se ahondó en las categorías que muestran la relación entre la organización social de clases, el ejercicio del poder, el sistema educativo y la producción de conciencias. Se estableció que tal relación está regulada por el sistema de control simbólico que opera en el dispositivo pedagógico y que produce, reproduce y controla la cultura dominante y las relaciones de poder mediante la distribución de códigos. Ahora, en ese marco, corresponde precisar los puntos de partida para el desarrollo de la investigación: sus presupuestos, preguntas problematizadoras y objetivos.

En un sentido amplio, la investigación se interesa por indagar sobre el magma de significaciones que se han construido socialmente en torno a la enseñanza de la literatura en la instancia específica de la formación docente. Este interés presupone que la enseñanza de la literatura se constituye como si fuera una institución social; es decir, se asume que la enseñanza de la literatura conforma un sistema fundado sobre convenciones sociales duraderas y organizadas, que cumple, o al menos se le asigna, una función dentro de la

sociedad, y que su relación con la sociedad está mediada por su carácter de sistema simbólico sancionado. En el siguiente capítulo se ahondará sobre esta presuposición. Baste con afirmar, por ahora, que en efecto se considera la enseñanza de la literatura una institución social, pues ha cumplido históricamente, en diferentes formas, con estas características siempre en relación con la validación de la condición significante, imaginante y comunicativa del ser humano. Al respecto Barthes explica que “hoy el texto [literario] es una semiosis, es decir, es una puesta en escena de lo simbólico, no del contenido, sino de sus desvíos, retornos; en resumen, los goces de lo simbólico” (Barthes, 1985, p 247). En coherencia, la institución social de la enseñanza de la literatura es susceptible de ser analizada en claves de su constitución simbólica para elucidar las significaciones imaginarias que supone.

Una segunda presuposición tiene que ver con la instancia en la que se enmarca la investigación sobre el imaginario de la enseñanza de la literatura, es decir, con el proceso de formación de licenciados en las ciencias del lenguaje, donde tradicionalmente se ubica la enseñanza de la literatura⁴. Aquí se asume que esta instancia opera como bisagra en la jerarquía que se traza desde la producción discursiva en el campo intelectual de la educación hasta el campo pedagógico, donde se concreta la reproducción en la práctica pedagógica. Esta presuposición no busca desestimar las afirmaciones de Díaz (2013) sobre la heteronomía y alienación de la palabra y la acción del maestro que imprimen las reglas del dispositivo pedagógico en su ejercicio de transmisión. Antes bien busca explorar las

⁴ En las últimas décadas han aparecido diversas investigaciones y propuestas didácticas en torno a la articulación de la enseñanza de las ciencias naturales y sociales, y la enseñanza de la literatura, en diferentes niveles educativos; sin embargo, se trata de propuestas donde el interés radica en explorar el potencial instrumental y coadyuvante de la literatura para la comprensión de aspectos relacionados con una de estas ciencias. Para una aproximación al tema se pueden anotar los siguientes trabajos como ejemplo: Del Pino, A., García, G. y Campos, M. (2017). La literatura como vehículo para el aprendizaje de la ciencia: el ciclo del agua. En: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 12 (35), pp. 201-215.; Caro, N. (2020). Diálogos entre la literatura y las ciencias: construcción de una estrategia didáctica para la formación estética de profesionales en la educación superior (Tesis Doctoral). Medellín: Universidad de Antioquia.; Fernández, R., Harris, C. y Aguirre, C. (2013). Las ciencias a través de la literatura infantil: propuestas para infantil y primaria. En: Actas del congreso iberoamericano de las lenguas en la educación, pp.311-318.; Caro, N., y Moreno, M. (2019). Didáctica, ciencia y literatura: cienciatu de la razón estética. En: Voces De La Educación, 4(7), pp. 84-111.; Arenas, C. (2014). Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales a través de la literatura dentro del ciclo de educación básica primaria (1º a 5º grado elemental) en Colombia. En: La Tercera Orilla, (13).; Chapela, A. (2014). Entre ficción y ciencia: El uso de la narrativa en la enseñanza de la ciencia. En: Educación química, 25(1), pp. 2-6.; Algarra, S. (2013). La literatura en la enseñanza de las ciencias sociales. En: TINKUY (20), pp. 23-55.

posibilidades instituyentes, es decir, transformadoras y refundadoras de significaciones, que pueden surgir en el proceso de apropiarse los textos, prácticas, conocimientos y saberes pedagógicos que pretenden transmitirle en su formación; tamizarlos y resemantizarlos con las significaciones subjetivas construidas a lo largo de su historia de vida; y proyectarlos en el ejercicio de su práctica concreta.

Esta presuposición, así entendida, requiere sopesar las posiciones de los agentes y las agencias involucrados. Uno de los aspectos fundamentales es ubicar las posturas dominantes o instituidas que sirven de punto fijo para permitir el movimiento de bisagra de la formación de licenciados. Se trata de señalar aquellos discursos producidos en el contexto primario que se perfilan como ancla estructural de la formación de licenciados en el área del lenguaje, así como aquellos que tratan sobre la enseñanza de la literatura. Allí las agencias del Estado que conforman el campo de recontextualización oficial se convierten en referencia obligatoria. Pero también resulta relevante explorar las formas como las universidades recontextualizan tales discursos y las significaciones construidas en casos concretos de sujetos que las adquirieron.

En síntesis, el campo problemático global de la investigación se enmarca en la interacción de agentes y agencias que se establece en el proceso de formación de licenciados como bisagra, donde se articulan los aspectos funcional y simbólico del sistema educativo, y se proyecta la incidencia de su trabajo pedagógico en el espacio social. Con miras a la concreción del problema a estudiar, es necesario resaltar su dimensión temporal, histórica, como proceso social; ello hace ineludible plantear que los procesos de reproducción o transformación que se operan dentro del campo educativo tienen soporte en lo que Castoriadis (2013) denomina *pensamiento heredado*. En la propuesta del filósofo greco-francés, el reconocimiento del entronque histórico de los procesos sociales es fundamental para su comprensión; lo que se traduce en que esa comprensión debe atender a la dialéctica entre lo instituido, aquello que ha logrado una relativa estabilidad a nivel social en un momento determinado, y lo instituyente, lo que proyecta y moviliza modificaciones en la sociedad; esto es, la tensión “de la historia hecha y de la historia que se hace” (p. 172)

En el ámbito colombiano, producto de la necesidad evidente de redireccionar el proyecto nacional de manera más incluyente y democrática, en 1991 se dio el proceso de

construcción y promulgación de una nueva carta constitucional. Ello formuló una transformación de las acciones gubernamentales, de sus fines y formas de estructuración, que proyectó su incidencia en las diferentes instituciones tanto a nivel funcional como simbólico. El campo de la educación, y dentro de él específicamente la institución escolar y la universitaria, no fueron ajenas a esas modificaciones. Específicamente, la promulgación de la nueva carta magna produjo una nueva normativa que regularía la coherencia entre la idea de sociedad que contiene la constitución y el hacer de las instituciones; ejemplos de esto son la ley general de educación (Ley 115 de 1994) y la ley de educación superior (Ley 30 de 1992). Esa búsqueda de acoplamiento funcional implicó, a su vez, modificaciones en los componentes estructurales de las instituciones concretas: su proceso de curricularización, los estándares de calidad con los que deben operar, la orientación de su función social, entre otras.

Con todas las ideas precedentes, se puede afirmar que la preocupación de la presente propuesta de investigación se centra en las transformaciones que se han operado en el tejido de significaciones sociales referentes a la enseñanza de la literatura dentro de la formación de docentes en el área de lenguaje a partir de la búsqueda de reconfigurar el proyecto nacional, expresada en la constitución de 1991. Para el trámite de esa preocupación, sin embargo, se considera fundamental la comprensión de sus significados funcional y simbólico, ubicados en el espacio social nacional y en la configuración específica del campo educativo concreto, sin perder de vista que tales transformaciones ocurren en la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente. De ahí la importancia de verlo al trasluz de la categoría de imaginario social, pues articula todos estos factores.

A partir de la exposición de los puntos de partida, la pregunta central que orientó la investigación es: *¿Cómo se ha dinamizado el imaginario social sobre la enseñanza de la literatura en la formación de licenciados en el campo de las ciencias del lenguaje alrededor de la constitución de 1991?*

Derivado de ello, surgen las siguiente subpreguntas asociadas, que orientaron el desarrollo del proyecto de investigación:

- ¿Cómo se ha constituido el contenido simbólico y funcional de la enseñanza de la literatura en el pensamiento heredado en las agencias de producción del discurso pedagógico?
- ¿Cuál es la transformación del contenido simbólico y funcional de la enseñanza de la literatura que expresa el Discurso Pedagógico Oficial enunciado alrededor de la constitución de 1991?
- ¿Qué cambios se operan en las significaciones sociales de la enseñanza de la literatura en los licenciados formados bajo el Discurso Pedagógico Oficial derivado de la constitución de 1991 en contraste con las significaciones sociales de los licenciados formados antes de ella?

En coherencia con lo anterior, el objetivo general de la investigación fue: *Analizar las transformaciones del imaginario social sobre enseñanza de la literatura que surgen en torno a 1991 en Colombia, en los procesos de formación de los licenciados en el campo de las ciencias del lenguaje. A su vez, se plantean los siguientes objetivos específicos:*

- Caracterizar el contenido simbólico y funcional de la enseñanza de la literatura en el pensamiento heredado en las agencias de producción del discurso pedagógico
- Contrastar las significaciones sociales sobre la enseñanza de la literatura en el Discurso Pedagógico Oficial enunciado en torno a la constitución de 1991.
- Reconstruir las significaciones sociales de la enseñanza de la literatura de licenciados en el campo de las ciencias del lenguaje formados bajo el Discurso Pedagógico Oficial derivado de la constitución de 1991 en contraste con las significaciones sociales de licenciados formados previamente a ella.

1.4 Método: una propuesta para una elucidación del imaginario sobre la “enseñanza” de la literatura

Concretando lo expuesto hasta acá, en este apartado se expone la forma como la investigación aborda el análisis del imaginario social de la enseñanza de la literatura. De acuerdo con Agudelo.

la única manera de acceder a los imaginarios sociales es a través de su materialización semiótica, esto es, a través de los signos, especialmente a través del discurso, los textos y las acciones narrativas de los sujetos. Discurso, texto y acción hablan de imaginarios, por cuanto son signos que remiten a formas de hacer y proceder. En tal sentido, estudiar los imaginarios es estudiar las prácticas y discursos de las sociedades o grupos específicos; en un sentido último, es el estudio de las prácticas cotidianas de los sujetos, prácticas que se desvelan en las acciones y discursos (2011, p. 13).

Cabe anotar que el estudio se organiza por la diferenciación entre imaginario efectivo, que se manifiesta en las prácticas estables y los significados instituidos; e imaginario radical, que abarcan las significaciones instituyentes. Dentro de estas dos subcategorías se tendrán en cuenta los aspectos de *legein* y *teukhein*; es decir, las formas como se constituye la discursividad en torno a la enseñanza de la literatura, que se relaciona con el decir/designar; así como las formas de su manifestación en las ideas de lo posible/imposible relacionadas con el hacer.

De acuerdo a los puntos de partida, se definieron tres campos para contemplar en la investigación. El primero corresponde al campo de producción discursiva, campo intelectual de la educación o contexto primario, pues allí se operan la clasificación y la enmarcación primarias, esto es, la selección de contenidos y la regulación de los medios de control sobre el proceso de transmisión. En este campo se rastrearán las posturas hegemónicas heredadas que sirven de base para la construcción del discurso pedagógico a través de la revisión de documentos académicos sobre la formación docente y la enseñanza de la literatura.

El segundo campo corresponde al campo estatal, que determina los modos de hacer y los textos legítimos dentro de la educación formal a través del Discurso Pedagógico Oficial (DPO). Para abordarlo se realizará la compilación y análisis de contenido de la normativa asociada a la enseñanza de la literatura. El tercero lo llamaremos campo subjetivo de los docentes, donde se busca analizar las formas como estos sujetos se han apropiado de los textos y prácticas proporcionados en su formación. Implica la revisión de su posición específica en el espacio social, reconstruyendo su rol como adquiriente de prácticas y discursos sobre la literatura y la enseñanza de la literatura a lo largo de su recorrido vital, así como el de transmisor en su práctica pedagógica a ese respecto. En este campo la forma

de aproximación se realizó a través de entrevistas a profundidad con enfoque biográfico narrativo.

En correspondencia con estos campos, la investigación sobre los imaginarios sociales en torno a la enseñanza de la literatura se orientó por un diseño mixto con enfoque cualitativo. De acuerdo con lo expuesto por Hernández Sampieri, et al (2018), se trata de la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, para construir conclusiones de tipo cualitativo. Según estos autores, “La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (p. 532). Este método de investigación consiste en “la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una ‘fotografía’ más completa del fenómeno” (Chen, 2006, citado en Hernández Sampieri, et al, 2018, p. 534); así mismo, es importante subrayar que incluye el uso de “datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases” (p. 534) a fin de abordar el problema que ocupa la investigación.

La investigación mixta proporciona la posibilidad de abordar la complejidad de los fenómenos en tanto atiende a la coexistencia de factores objetivos y subjetivos. De esta manera, este tipo de método permite un abordaje amplio de las problemáticas, así como una mayor profundidad en su comprensión, a través del uso de variedad de datos.

1.4.1 Herramientas metodológicas de recolección y análisis de la información

A continuación, se exponen las herramientas de recolección y análisis que fueron utilizadas para la realización de la investigación, en coherencia con los campos de aproximación definidos en el apartado anterior.

Enfoque biográfico-narrativo

Como lo muestra Sierra (2015), la incorporación de las categorías de imaginario social, las subjetividades y los sujetos en el marco de las ciencias sociales significa un importante avance hacia la comprensión del campo educativo a través de su investigación. La restitución de lo simbólico que esto significa, así como su aparición como formas

imaginarias subjetivas y el papel que desempeñan los medios de reproducción y control de la cultura hacen parte de la relevancia de tal incorporación, pues permiten comprender el dinamismo de los nuevos procesos sociales en el marco del replanteamiento de los paradigmas investigativos y la consumación de lo que Sierra denomina “Vuelta al sujeto”, “que cuestiona el predominio de la racionalidad instrumental y de la sujeción individual y colectiva propia de la sociedad en la que vivimos” (2015, p. 120). Así, considerar la dimensión subjetiva en la investigación abre las puertas a la indagación en cuanto al carácter autónomo o heterónomo de las prácticas, ayudando a sopesar la distribución de poder y el ejercicio de control que implica la educación: “escenario de disputa de significaciones y proyectos de futuro” (Sierra, 2015, p. 125).

En este marco, una de las metodologías para aproximarse a la forma como las estructuras de control simbólico producen/reproducen las estructuras de poder y de la cultura para incidir en la creación de subjetividades, es el enfoque biográfico-narrativo. Según Muñoz, “el análisis narrativo busca, por medio de un proceso interactivo, hacer evidentes los significados y la intersección de múltiples fuerzas que organizan e iluminan las relaciones entre los actores sociales y la sociedad” (2012, p. 176), lo que la hace una herramienta propicia para abordar el magma de significaciones que se teje en torno a la “enseñanza” de la literatura en claves de los sujetos involucrados.

Como lo muestra Fernández (2010), este enfoque metodológico ha tenido un desarrollo significativo desde la década de 1990 en el estudio de la formación del profesorado. Según él, “la aproximación biográfico-narrativa nos facilita un método de diagnóstico eficaz de situaciones personales comprendidas en sus contextos socioprofesionales que pueden llegar a ser ilustradoras de comportamientos colectivos y maneras de entender e implicarse con la profesión docente” (p. 27). Es importante subrayar, siguiendo a Muñoz (2012) que

no se trata de reflejar la realidad, sino de darle sentido a situaciones que nacen de causas y fuerzas cuyo origen no es solamente la conciencia o el inconsciente. Se trata de comprender que el sentido de las cosas es producido a través de prácticas discursivas, de la elaboración de textos, de la escritura, y de la mediación de los sistemas de interpretación que generan prácticas simbólicas las cuales, a su vez, constituyen modos de organizar, de legitimar, y por tanto, de producir también los diversos sistemas sociales (Muñoz, 2012, p. 162)

Así, el enfoque se sustenta en la inmersión discursiva por parte del investigador en la rememoración de la historia personal de un sujeto perteneciente a un grupo social particular. En ese sentido, se basa en “una entrevista que busca conocer lo social a través de lo individual. Por eso se sustenta en la experiencia del individuo, no teniendo que ser este último una persona en particular ni especial, ya que sólo basta con ser parte de la comunidad a la cual se estudia” (Díaz, 1999), lo cual permite “conocer estructuras y normas sociales a partir de contextos individuales” (Muñoz, 2012, p. 165).

Para la profundización en la construcción discursiva de los sujetos que plantea el enfoque es importante considerar que los discursos no constituyen el objeto directo, sino que ellos corresponden a una resignificación de las experiencias vividas desde el “yo” construido para el momento de la narración. Así, el análisis de las narrativas recogidas en el proceso de investigación que se guía por este enfoque debe contemplar también el papel activo del investigador, quien debe considerar que “todo relato biográfico es focalizado, parcial, y su primer recorte está dado por el investigador mismo con base en su interés de conocimiento” (Díaz, 1999, p. 3).

Para la investigación se recogieron siete narrativas biográficas de docentes en ejercicio, todos ellos vinculados al sector oficial y, para el momento de las entrevistas, tenían su asignación académica en los niveles de básica secundaria y media. De estos docentes cuatro son de género femenino y tres de género masculino. Del total, dos de ellos se formaron en el periodo inmediatamente anterior a 1991, y los cinco restantes recibieron su formación como licenciados con posterioridad a 2005. En términos de la modalidad educativa, solo uno de los entrevistados cursó su pregrado a distancia, mientras que los demás lo realizaron presencialmente. En cuanto a las instituciones de educación superior donde los entrevistados cursaron su formación inicial de licenciados se encuentra que dos de ellos lo hicieron en la Universidad Surcolombiana, otros dos en la Universidad del Tolima, otros dos en la Universidad Distrital y uno en la Universidad Pedagógica Nacional.

Análisis de contenido

El cuestionamiento a los paradigmas investigativos que marca la incorporación de concepciones como el imaginario social o las subjetividades, y metodologías como el enfoque biográfico-narrativo, también abre la puerta a técnicas o metodologías de análisis

de información que atiendan a la particularidad de la concepción epistemológica. Dentro de ellas se ubica el análisis de contenido. De acuerdo con Piñuel (2002), podemos entenderlo como

El conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior” (p. 2)

Si bien autores como Hernández Sampieri, et al (2018) y Barredo (2015) ubican y explican el análisis de contenido más asociado a los métodos cuantitativos de investigación, ellos mismos reconocen su plasticidad, así como sus posibilidades en los estudios cualitativos. Otros autores como Piñuel (2002), Fernández (2002), Tinto (2013) Andreu (2000) o López (2002), exponen su amplio potencial en este segundo tipo de estudios.

En el ámbito de la investigación cualitativa, esta herramienta de análisis permite realizar una labor de “des-ocultación” o “re-velación” del sentido latente de los mensajes producidos, lo que resalta su pertinencia para el objetivo de la presente investigación. Teniendo en cuenta la recopilación normativa y las narrativas biográficas en torno a la “enseñanza” de la literatura que constituyen el corpus de investigación, el análisis de contenido que se llevó a cabo tuvo un alcance explicativo, de carácter intensivo y distribución longitudinal.

La labor de “des-ocultamiento” de las significaciones imaginarias en el DPO y en la experiencia subjetiva de los maestros, se orientó por los siguientes pasos, resultantes de la síntesis entre las propuestas de Piñuel, 2002; Tinto, 2013; y Andreu, 2000:

1. Selección de los productos comunicativos a estudiar (Determinación de la muestra).
2. Definición de las categorías de estudio y códigos asociados.
3. Selección de las unidades de análisis.
4. Codificación de los productos comunicativos (enraizamiento).
5. Inferencias y análisis.

6. Interpretación y presentación de resultados.

Es importante señalar que el proceso investigativo cualitativo a través del análisis de contenido no se desarrolló de manera lineal, sino que implicó un bucle alrededor del proceso de codificación. Ese bucle consistió en la relectura y análisis a profundidad de los datos, rastreando el enraizamiento de las categorías (relación de citas y códigos), para reevaluar la emergencia de nuevos códigos y categorías. En tal sentido, la investigación realizó una codificación mixta que combina los procesos inductivo y deductivo (Audréu, 2000, p. 26).

Para el presente estudio se utilizó el software de análisis cualitativo de datos llamado ATLAS Ti, a fin de sistematizar y organizar la gran cantidad de datos resultantes de la codificación y el análisis de las fuentes. Además, permitió el trabajo directo sobre los formatos en los que se recopilaron: texto digital y archivos de audio; y facilitó la construcción de estadísticas o diagramas sobre las relaciones entre códigos, categorías y citas.

2. Capítulo 2

Aproximación al pensamiento heredado sobre la enseñanza de la literatura en las agencias de producción del discurso pedagógico

De acuerdo con Castoriadis (2013), las significaciones sociales se sustentan en otras ya existentes, a través de las que la sociedad se relaciona con sus instituciones. Esas significaciones existentes, que han alcanzado algún grado de estabilidad, corresponden a lo que el autor llama pensamiento heredado. La transformación que se opera en tales instituciones, asimismo, está ligada a la mutación de los horizontes de sentido que entrañan dichas significaciones, es decir, implica una modificación del pensamiento heredado siguiendo la dialéctica de tensión entre lo instituido y lo instituyente. Así, la comprensión de un magma simbólico dado no puede prescindir de la consideración de esas estructuras estables en un momento dado.

Como se mostró con la perspectiva de la sociología, en el sistema educativo se consolida un dispositivo pedagógico mediante el cual se regula la producción o reproducción de las estructuras culturales y de poder. Esta regulación está dada por la interacción entre los agentes que controlan la producción del discurso pedagógico y que, tal como en la concepción de los imaginarios sociales, dialoga con su tradición, ya sea para replantearla o perpetuarla. Así, el presente apartado busca presentar las tramas simbólicas heredadas sobre la “enseñanza” de la literatura a partir de la revisión de las posiciones asumidas por los

discursos hegemónicos en el campo de su producción, es decir, dentro del campo intelectual de la educación.

2.1 La institución social de la “enseñanza” de la literatura

Señalaremos de entrada que el alcance de este apartado se sitúa en los márgenes de la reflexión sobre el papel de la literatura en la sociedad. Como arte asociado a la palabra, y por su pervivencia a lo largo de la historia de las prácticas sociales y culturales humanas, la literatura tiene un sustrato firme asociado a la capacidad imaginativa, la reflexión, la memoria, la identidad y la expresión, todas ellas tanto en lo individual como en lo colectivo. No obstante, es ineludible lo tocante a su concepción específica en los diferentes momentos históricos toda vez que ello incide en las funciones que se le asignan, los agentes que acceden a ella y la selección de los conocimientos que enmarca. En relación a ello, se trata aquí de identificar el posicionamiento de la “enseñanza” de la literatura dentro del sistema educativo, al punto de formularse como elemento obligatorio dentro de este sistema. Ello implica reconocer que los conocimientos y saberes en torno a la literatura son importantes para que todos los sujetos de una sociedad accedan al capital simbólico y cultural que este arte entraña, incluyendo sus posibilidades como herramienta para el dominio del código comunicativo.

Es preciso empezar señalando que el papel que se le ha asignado a la literatura en la educación ha tenido cambios de acuerdo al sistema de valores y la visión de mundo de las diferentes épocas y lugares. En este sentido,

La enseñanza de la literatura resulta muy sensible a los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos. Ello se debe a que la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo (Colomer, 2010)

Así, partiendo de la panorámica presentada por Teresa Colomer (2005a, 2005b, 2010); Gustavo Bombini (2004); Carlos Lomas (2006); y Aguas Vanin (2012), se pueden señalar

algunos periodos donde se identifica una estabilidad en los sentidos otorgados a la “enseñanza” de la literatura. El primero de ellos abarca desde la antigüedad clásica hasta el siglo XIX. Allí el papel preponderante fue el de la ejemplificación moral y la legitimación de los distintos sistemas de valores que imperaron. La presencia de la literatura en la educación se orientaba «a la adquisición de habilidades de elocuencia que les iba a permitir desenvolverse en una forma correcta, eficaz y apropiada en las actividades comunicativas habituales de la vida social», afirma Lomas (2006, p. 11). Según Aguas, “el acercamiento a la literatura se reducía a la lectura de algunos poetas seleccionados, principalmente los latinos Virgilio y Ovidio, como complemento del estudio de la retórica” (2012, p. 41).

En el análisis de Aguas, derivado de su lectura de Jauss, es destacable el movimiento que se opera a partir del siglo XVI con el pensamiento humanista. La particularidad reside en que la relectura de Platón convierte al poeta en un *alter deus*, cuyo acto creativo tiene la capacidad de generar una segunda naturaleza. Esta suerte de deificación del acto poético implicó un alejamiento de la experiencia estética y la proyección de la *poiesis* literaria como algo inenseñable e inaprendible, lo que hizo prevalecer la función moralizante de la aproximación al texto literario, así como su uso para la enseñanza de la retórica, aunque con matices.

Este desplazamiento del objeto directo trajo consecuencias en las concepciones subsecuentes sobre la enseñanza de la literatura y en las funciones que se le asignan. Así, el periodo ilustrado, por ejemplo, significa una ampliación de su función como herramienta de enseñanza, cambiando el alcance de la retórica hacia la enseñanza de la lengua. Variación sensible si tenemos en cuenta que centra su énfasis en un proceso racional asociado a un canon de belleza y, en consecuencia, empieza a otorgar importancia al conocimiento asociado a la producción de las obras, es decir, inaugura la tendencia que privilegiará el “conocimiento enciclopédico de la literatura”. Sin embargo, aún el papel ejemplificante, ahora en un marco racional, continuó imperando.

Resulta importante observar que, durante este largo periodo, la configuración del discurso pedagógico, incluyendo el que compete a la enseñanza de la literatura, se basó en una estructura vertical, donde los agentes que operaron la selección y enmarcación de los conocimientos sobre ella ejercían estas operaciones en casi completa arbitrariedad, obedeciendo a la reproducción de las estructuras de poder y a la legitimación de la cultura

hegemónica que las sustentaba. La presencia de enunciadores que consolidaban tales discursos carecían de independencia, se ligaron fuertemente con las élites letradas aristócratas y las agencias clericales, y no llegaban a constituir un campo intelectual en torno a la “enseñanza” de la literatura. Adicionalmente, hay que tener en cuenta que los alcances en la escala social fueron menguados, pues el sistema educativo aún no se planteaba siquiera el objetivo de la universalidad, cuyos efectos se observan en los bajos niveles de alfabetización, lo que implicó un acceso restringido al código funcional y, por extensión, a los capitales cultural y simbólico globales.

Otro periodo se enmarca alrededor del siglo XIX. Allí, “a partir de la confluencia del romanticismo, el positivismo y la construcción de los estados nacionales” (Colomer, 2010), surgió la consolidación de cánones con el objetivo de lograr la instauración de una identidad nacional, capaz de generar una cohesión emotiva en torno a la colectividad. Así, “en todos los países, la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar” (Colomer, 2010)

En esta perspectiva, cobra relevancia la aparición de los manuales antológicos, que proporcionan mediante fragmentos la muestra de textos y autores legitimados como representativos del espíritu nacional, cuyo conocimiento era sinónimo de posesión del capital cultural relacionado con la literatura. Hay que señalar que la aparición de esta función pasó a complementar las anteriores; así, Aguas (2012) señala el predominio de tres funciones en este tiempo:

uno, la literatura como soporte del estudio de la gramática, a la cual dota de ejemplos; dos, la idea de entregar a los escolares un conocimiento de autores y obras que valgan como modelo de reglas y convenciones de lo literario y del buen uso de la lengua; tres, el distinguir en la propia literatura las cualidades y caracteres que conforman la identidad de lo nacional (p. 49)

Según Bombini, en el caso latinoamericano “la literatura ejerció un papel preponderante como eje vertebral de la enseñanza lingüística, la formación moral, la conciencia de una cultura con raíces clásicas greco-latinas y, desde el siglo XIX, de

aglutinante de cada colectividad nacional”; valga decir, con este mismo autor, que la literatura en la educación latinoamericana pasó «del enciclopedismo aristocratizante al nacionalismo disciplinador» (2004, p. 114).

En este periodo, aparejado con la consolidación del estado-nación como *telos* social, aparece como prevalente el proyecto de instaurar un sistema educativo generalizado y formalizado, lo que instala de manera definitiva la “enseñanza” de la lengua y la literatura en el sistema educativo y, por los alcances demográficos que implicó, la inviste formalmente de su institucionalidad a nivel social. Ello abrió la puerta a la incursión de nuevos agentes en la disputa por lo simbólico y la aparición de tensiones en la formulación del discurso pedagógico. Así, el proceso de selección y enmarcación implicado en la construcción del canon y su materialización en los manuales antológicos se relaciona con la constitución de un discurso pedagógico oficial que, de todos modos, conservaba una estrecha relación con agentes eclesiásticos, pero, a su vez, en la vía de la aparición de una incipiente industria editorial, permitió la entrada de agentes del campo productivo. Además, matizó la distancia frente al texto literario mismo, que había implicado la idea de inenseñabilidad derivada del pensamiento del siglo XVI, reposicionándola de manera tímida a través de los fragmentos antologizados. Todo ello generó un modelo de enseñanza estable que permite afirmar que es aquí donde alcanza completa envergadura la noción de institución social de la “enseñanza” de la literatura.

Una vez consolidado su alcance como institución social, ya en el siglo XX, Lomas sostiene que “ante el fracaso constatado de una enseñanza de la literatura orientada a transmitir [...] las obras y los autores canónicos de la historia de la literatura” (2006, p. 12), desde la década de 1960 se incorporaron las perspectivas estructuralistas y formalistas al modelo pedagógico, poniendo al texto literario como materia de estudio. Sin embargo, los ejercicios de análisis derivados de esta incorporación fueron en muchos casos complejos y, en la práctica, se ubicaron en la antesala de la enseñanza de la historia literaria, que privilegió la memorización de fechas, nombres de autores, sus nacionalidades y los movimientos literarios en que se suelen ubicar.

Esta incorporación se relaciona, según Colomer (2010), con la configuración específica del espacio social en ese momento. En primera instancia se resalta la explosión demográfica y la universalidad de la educación, que mostraron la necesidad de ampliar las

concepciones culturales y descentrar el carácter elitista y aristocrático del acceso a la cultura, lo que implicó una resemantización de la literatura

como un bien cultural de acceso libre, diversificado y autónomo y acentuó su valor de placer inmediato. [Al tiempo,] las bibliotecas ofrecieron una imagen más ajustada a la nueva visión, funcional y placentera, de la lectura que la que podía ofrecer el aprendizaje escolar de la lectura en su forma exclusivamente literaria, mediada, formativa y dirigida a la posesión de un corpus colectivo uniforme. (Colomer, 2010)

Además, la aparición de estas propuestas teóricas en la escena de la “enseñanza” de la literatura quitó el énfasis en la información sobre ella para ponerlo en el desarrollo de competencias comunicativas. Tal aparición también conlleva el perfilamiento de un campo intelectual de la educación respecto a la “enseñanza” de la literatura, pues empieza a incluir un dispositivo teórico susceptible de ser recontextualizado. No obstante, es precisamente en ese proceso de recontextualización donde se identifica el fracaso de la incursión de estos modelos en el aula, pues, como se anticipó, ellos se llevaron de manera directa como ejercicios de análisis, obligando a los receptores a trabajar con nociones distantes y muchas veces confusas, cuya apropiación subjetiva resultó difícil.

Como se concluye a partir del trabajo de Colomer (2010), los desarrollos en torno a la teoría literaria en Francia e Inglaterra en las décadas siguientes han resignificado la literatura en su complejidad de fenómeno literario, ampliando las perspectivas estructuralistas y formalistas. Según la autora, esta parte del siglo XX

ha otorgado una atención creciente al protagonismo del lenguaje como creación e interpretación de la realidad, y esa atención incluye, cada vez más, la mediación ejercida por la literatura en el acceso de los individuos a la construcción del pensamiento cultural. La literatura es vista así, no simplemente como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias (la enseñanza, la edición, la crítica, etc.). La realización a través de instancias supone un mecanismo de creación de imaginarios propia de los seres humanos, no en tanto que seres individuales, sino como seres sociales, de manera que la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción de ese espacio más amplio que denominamos cultura. (Colomer, 2010)

Sin embargo, durante esta época también se da un distanciamiento con relación a su función como herramienta de enseñanza de la lengua, pues los avances lingüísticos proponen al texto literario ya no como norma y modelo de la lengua, sino como singularidad y desviación (Colomer, 2010). Los desarrollos de las escuelas francesa e inglesa, sin embargo, reposicionaron el valor del texto literario y propiciaron que, en la década de 1980, se acuñara la noción de educación literaria. Según esta noción, «el texto literario aparece ahora como un tipo específico de uso comunicativo mediante el cual las personas intentan dar sentido a la propia existencia, indagar sobre su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de una manera creativa» (Lomas, 2006, p. 13).

A partir de allí, la comprensión en torno a la enseñanza de la literatura diversifica ampliamente sus prácticas y multiplica sus sentidos (Guzmán, 2014). Colomer (2010), por ejemplo, plantea la existencia de “líneas de renovación didáctica” en el campo de la educación literaria, que, con el recurso del contacto directo con el texto literario como eje, se concretan en la lectura y la escritura literarias, la interpretación oral de textos literarios, o la familiarización con el circuito social del fenómeno literario. Otro asunto importante que aborda tiene que ver con la pérdida de vigencia del modelo historiográfico para la programación de los aprendizajes, esto es, señala la necesidad de formular alternativas para la organización del orden y distribución temporal de los conocimientos literarios; en síntesis, plantea la exploración de las reglas de enmarcación del componente disciplinar específico. En este último tema es importante anotar el trabajo de Jurado (2004), quien presenta la noción de palimpsesto como posibilidad de organización de la “enseñanza” de la literatura a partir de la hilvanación intertextual de obras literarias de diversas épocas con un motivo o tópico literario como eje.

Asimismo, del trabajo de Aguas Vanin (2012) se deduce que las carencias en la recontextualización propician una desarticulación entre las corrientes que se reúnen en los estudios literarios y el campo educativo, lo que hace apremiante la consolidación de una ciencia literaria; de allí que el autor defienda las ventajas de la teoría empírica de la literatura a partir de su raigambre constructivista y su perspectiva sistémica. Baquero (2020), por su parte, reflexiona sobre cómo se ha reemplazado la reflexión pedagógica por el discurso funcionalista didáctica, provocando una pérdida de sentido de la “enseñanza” de la literatura.

En coherencia, subraya la importancia de reorientar los fines de esta “enseñanza” hacia el horizonte del disfrute y la imaginación. Afirma que

Enseñar literatura es, desde esta perspectiva, moldear la sensibilidad, estimular la imaginación, asirla con todos los sentidos, suspender por momentos las lógicas significantes de la cognición que exige análisis, relación, síntesis, para dejar que fluyan las imágenes, la ensoñación, la memoria remota de la experiencia vivida en que lo situacional evocado o imaginado prima sobre lo abstracto del concepto, aunque viaje siempre hacia él (p. 152)

En línea semejante, el trabajo de Cáceres y Firacative, et al. (2014), y el artículo de Robledo (2007), subrayan la necesidad de poner mayor énfasis en la búsqueda de inspirar el disfrute de los textos literarios y de establecer un lazo con el contexto vivencial de los estudiantes para lograr un vínculo fuerte con la literatura, de manera que se redirija la experiencia literaria en la escuela. La propuesta de Rodríguez (2017), además, señala una vía para ese redireccionamiento: plantea un tránsito "De la literatura a la experiencia de poetizar"; afirmando que la concepción de lo que se ha nominado como "la literatura" en la escuela responde a un afán de consolidación disciplinar. Propone un enfoque en la experiencia creadora de sentidos como modo de existir, donde se hace necesario descentrar los focos imperantes pasando de las obras literarias a los textos poéticos, de los autores a los lectores y de las lecturas a la escritura.

A esta diversidad de propuestas para concebir la “enseñanza” de la literatura asociada a su dimensión de fenómeno literario, que pone en el centro la experiencia con el texto literario, explora la intertextualidad, la construcción subjetiva y sus relaciones con otras esferas culturales y de la producción, hay que agregar la proliferación de trabajos que sistematizan procesos de investigación a partir de experiencias escolares que tienen las mismas bases. Todo ello permite percibir los avances en la consolidación de un campo intelectual de la educación en el ámbito específico, que desde perspectivas multidisciplinares sigue preguntándose por el qué, el para qué y el cómo se enseña la literatura en la escuela. No obstante, también es importante señalar con Colomer (2010), Aguas (2012) y Jurado (1997), que este campo presenta serias limitaciones en su avance. Por una parte, frente a lo que se entiende por competencia literaria, Colomer (2010) señala

“la dificultad de establecer concretamente qué elementos componen esa competencia y qué sucesión temporal es la más adecuada para su desarrollo”; es decir, en claves de la sociología educativa, indica una carencia de los agentes del campo intelectual asociados a la “enseñanza” de la literatura bajo la forma de educación literaria para la constitución de las reglas de clasificación y enmarcación de su “enseñanza”. Ello, en buena parte, derivado de la ruptura que se opera entre los niveles de educación secundaria y superior (Jurado, 1997).

En síntesis, la revisión de las concepciones de literatura, así como de su incidencia funcional y simbólica en el ámbito de la educación a lo largo de la historia, muestran que la “enseñanza” de la literatura está sólidamente posicionada como institución social. Asimismo, se constata una progresiva incursión de agentes que se ubican en el espacio social dentro de diferentes campos, disputan la legitimación cultural, producen/reproducen horizontes simbólicos relacionados con las estructuras de poder; y han ido determinando la construcción de un discurso pedagógico específico sobre ella.

2.2 El dispositivo pedagógico y la “enseñanza” de la literatura en Colombia

Al enfocar las coordenadas espacio-temporales del campo de la educación en Colombia, y de la “enseñanza” de la literatura dentro de él, resulta relevante observar la evolución de las políticas educativas en el país. Aquí resulta fundamental percibir el uso subsidiario para la enseñanza del español, lo que permite ubicar algunas nociones sobre el papel específico que ha jugado la literatura en nuestro espacio social. Como punto de partida se toma el momento posterior a las gestas de independencia (a partir de 1820). No solo porque es allí cuando inician el ejercicio autónomo del proyecto nacional y los esfuerzos por establecer un sistema de educación pública; sino porque la educación básica durante el periodo virreinal era casi inexistente. De hecho, como lo anota Carlos Patiño (2014), “el sabio Francisco José de Caldas, poco antes de la Independencia, se dolía de que en Santa Fe de Bogotá, una ciudad de 30.000 habitantes, sólo hubiera una escuela pública de primeras letras” (p. 9).

Una vez iniciado el proceso de consolidación republicana, fue Francisco de Paula Santander quien lideró los esfuerzos administrativos por ampliar la cobertura educativa y

promovió la industria editorial (López, 1992), estableciendo el punto de incursión de un discurso pedagógico oficial al tiempo que le daba peso al campo de la producción. Durante su papel como vicepresidente, entre 1820 y 1828, decretó las normas del sistema educativo, participó en la redacción del Plan General de estudios superiores e impulsó la creación de una gran cantidad de colegios y normales (Gutiérrez, 2014). En este Plan se ordenó la inclusión de las lenguas modernas en el currículo de los colegios (Chávez, 1989, p. 610). En el periodo presidencial de Santander (1832-1837), el número de escuelas pasó de 378 a 1000, y el de estudiantes de 10499 a 26070 (Patiño, 2014, p. 9); así también, el número de imprentas, que en 1820 era de 14, se triplicó. Uno de los aspectos innovadores fue la autorización de la enseñanza del español, que significó la revaluación del latín como lengua académica de estudio. Lo que sí pervivió de la época virreinal fue el alto control gubernamental sobre las instituciones educativas y, a pesar del empecinamiento de Santander, el confesionalismo y la incidencia clerical, primordialmente debido a la carencia de docentes laicos.

El modelo pedagógico asumido fue el propuesto por Joseph Lancaster. Aunque la propuesta del inglés de tutores al mismo nivel, inspirado en la “enseñanza mutua” de Andrew Bell, contribuía a subsanar las carencias de personal para atender la demanda de maestros en el sistema educativo naciente, así como sus implicaciones económicas, su énfasis memorístico, mecánico y repetitivo, así como la prolongación del autoritarismo (una parte del cual era compartido ahora con el tutor), no permitieron que el sistema tuviera el impacto esperado. Según el análisis de Acosta, “la implementación del “Método de enseñanza mutua” contribuyó a consolidar la religión católica como el objeto final del aprendizaje, más aún si se tiene en cuenta que se presuponía deber de todo cristiano la obligación de difundir la doctrina y el papel de acabar con todo lo que atentara contra ésta” (Acosta, 1997, p. 33)

Es importante resaltar que no es gratuita la aparición de la tensión entre estado e iglesia en el tema educativo. Esta tensión atraviesa todo el siglo XIX colombiano, marca profundamente el devenir de la educación, y se resuelve, con la constitución de 1886, a favor del catolicismo. De hecho, resulta sintomático que después de los agitados acontecimientos que desembocan en la dictadura de Bolívar y el exilio de Santander (1828), el libertador, en decreto del 12 de marzo, “abolió el uso de textos de Benthan en Universidades y colegios y

ordenó aumentar la instrucción religiosa” (Gutiérrez, 2014, p. 130). Efectivamente, la incorporación de la perspectiva del pensador inglés en la educación fue uno de los aspectos más molestos para la iglesia y estuvo en el centro de las discusiones hasta terminar la primera mitad del siglo. Sus obras, con el precedente sentado por Bolívar, fueron incluidas y retiradas de acuerdo al gobierno de turno.

La relevancia de esta tensión se relaciona con el interés de establecer un estado laico, orientado por la noción europea de progreso. Como lo expone Gutiérrez (2014, pp. 136-137), representa la contraposición de intereses políticos y económicos donde la libertad de palabra en la escuela se convierte en piedra angular del proyecto de estado. Esta concepción, precisamente, fue la que repuntó durante las décadas de 1850 a 1880. Las constituciones de 1853, 1858 y 1863, que organizaron federalmente la república y fueron lideradas por el sector político denominado “radical”, redujeron la participación del clero en el estado (Const. 1963, Art. 33), lo sometieron a su “suprema inspección” (Const. 1963, Art. 23), desamortizaron sus bienes (Const. 1963, Art. 6) e implementaron una autonomía educativa desconocida en el país hasta ese momento, pues las directrices se habían fundamentado en la centralización de la administración de la misma. En ese sentido, la acción legislativa de mayor impacto fue la reforma por la que se creó la Dirección Nacional de Instrucción Pública, anexa al Ministerio del Interior, en 1870.

“La citada reforma previó la organización administrativa, los métodos de enseñanza, los sistemas disciplinarios, la forma de las construcciones escolares y los ideales morales. [...] El ideal de la educación de esta reforma radical fue la formación de un ciudadano virtuoso, tal como cabía en la mentalidad liberal del siglo XIX.” (Patiño, 2014, p. 11).

Sin embargo, dado que reñía con los contenidos religiosos en la enseñanza y con las relaciones de la educación con los poderes eclesiásticos, despertó profundos celos en la iglesia y el sector conservador, y fue estigmatizada como “la corrupción obligatoria” para el país.

Estas medidas de los “radicales” propiciaron la unión del sector liberal no utilitarista, “caracterizado por la defensa de la religión católica y la moral cristiana como acompañantes de la clase dirigente y toda una población subordinada y sometida a su autoridad”, con el sector conservador, llevando a Rafael Nuñez al poder en 1880. Durante este primer periodo,

el presidente Nuñez anuló la autonomía que se había otorgado a las instituciones educativas y prohibió la participación en política del estudiantado. Esas acciones vienen a consolidarse institucionalmente con la constitución de 1886 que “reglamenta la educación pública religiosa-cristiana no obligatoria” (Andrade, 2011, p. 160), y el concordato firmado el 31 de diciembre de 1887, que tiene “el propósito de encargar a la Iglesia católica de recristianizar al país a través del culto y de la educación, a fin de lograr la cohesión social e imponer el orden [y] le otorga el control y monopolio de la enseñanza primaria y secundaria” (p. 161). En la carta magna del 86 no solo se establece que “La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación; [y] los Poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social” (Art. 38), sino que “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica” (Art. 41). Frente al concordato, Fernán González afirma:

Particularmente importante es el artículo 12, que establece que la educación e instrucción pública en universidades, colegios y escuelas deberá organizarse y dirigirse en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica. En esos centros será obligatoria la enseñanza religiosa y la observancia de las correspondientes prácticas piadosas. En consecuencia, el artículo 3 otorga a los obispos el derecho a inspeccionar y elegir los textos de religión y moral. Además, el gobierno se compromete a impedir que se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto debido a la Iglesia en la enseñanza del resto de las asignaturas. Finalmente, el artículo 14 concede a los obispos la potestad de hacer retirar a los maestros la facultad de enseñar religión y moral, si no lo hacen en conformidad con la doctrina ortodoxa. (González, 1993)

La vigencia de esta normatividad educativa se extendió a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XX:

[...] en 1902, el presidente de la república, José María Marroquín encarga a la Congregación de los Hermanos Cristianos la administración y dirección de la Escuela Normal Central de Bogotá. De esta manera son los religiosos franceses quienes forman al primer grupo de inspectores de provincia para la enseñanza primaria y de directores encargados de establecer un sistema de escuelas normales departamentales en el país, utilizando para ello el modelo de la Escuela Normal de Paris, y siguiendo los principios de

la pedagogía de la Salle basada en la pedagogía de Pestalozzi, introducida por la misión alemana. (Andrade, 2011, p. 169)

Una nueva transformación se gesta en el gobierno de Pedro Nel Ospina con la aparición de la figura de Ovidio Decroly. Según Patiño, parafraseando a Jaramillo Uribe,

la reforma educativa quiso eliminar varios de los errores que se imputaban a la escuela anterior: el memorismo, la enseñanza verbalista que consistía en hablar y escuchar, la pasividad del estudiante, el desconocimiento de su personalidad física y psicológica, el dogmatismo, los castigos corporales, los regaños como sistema correccional, el temor a disciplinas ‘duras’ como la matemática, los planes sobrecargados, los horarios rígidos, etc. (Patiño, 2014, p. 13).

Derivado de esa reforma, es importante destacar “La campaña de la cultura aldeana”, puesta en marcha por Luis López de Mesa como ministro de educación durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938). Semejante al programa implementado por Vasconcelos en el México post-revolucionario, “La campaña de la cultura aldeana” se centró en la puesta en circulación de un corpus textual que incluía una serie de literatura universal, una de literatura colombiana, otra de manuales técnicos y una cuarta constituida por obras generales de consulta (Herrera y Díaz, 2001). “La campaña”, que, como su nombre lo indica, pretendía dirigirse a la población rural, no atendió a las altas tasas de analfabetismo rural y configuró lo que Herrera y Díaz denominan “mediadores culturales”; una especie de intermediarios “que, apropiándose del saber impreso, conseguirían difundirlo a un público más amplio” (Herrera y Díaz, 2001, p. 108).

Antes de proseguir con el siguiente hito de las reformas a la educación, detengámonos a hacer un balance educativo y ubicar la literatura en el recorrido hasta aquí esbozado. Aunque se reconoce el posicionamiento de un discurso pedagógico a través del avance legislativo, y el valor del establecimiento de un sistema de educación en los primeros años de independencia, cabe anotar su precariedad en la práctica frente a poblaciones específicas como las minorías étnicas y el campesinado (Gutiérrez, 2014). Una objeción semejante se le puede hacer a la campaña de López de Mesa. Un primer aspecto, pues, consiste en el mantenimiento de una élite intelectual que se reserva el acceso al capital cultural, tal como

lo explica Ángel Rama en *La Ciudad Letrada*. Contrario a los presupuestos enunciativos de las normas rápidamente exploradas, su implementación no condujo a lograr la vinculación a la dinámica social del grueso de la población y, menos aún, de las capas menos favorecidas. Un segundo aspecto, estrechamente relacionado con el anterior, lo constituye el papel de la iglesia en la educación. Su función como administradora de la educación la mayor parte del tiempo y como reguladora de los principios de clasificación y enmarcación pedagógicas, marcó una honda huella. Su afán por reafirmar su cosmovisión y hacer prevalecer su escala axiológica, instituyeron una censura educativa incluso en las élites mencionadas. Como lo muestra Cardoso (2001), el ejercicio educativo tuvo un sesgo catequético desde el aprendizaje de la lecto-escritura en adelante, y la injerencia de la iglesia permeó no solo la selección de aquello que debía o no ser leído en la escuela, sino la producción de libros de texto y otros materiales de aprendizaje (Mesa-Cordero, 2018).

Aquí resulta importante referirnos a la producción de historias de la literatura pues fungieron como orquestadoras de su didáctica y como instauradoras de un canon, es decir, como instrumentos de una clasificación fuerte de los contenidos correspondientes, principalmente con referencia nacional. De acuerdo al trabajo de Vallejo (2006), las historias de la literatura, desde la clásica versión de José María Vergara y Vergara (*Historia de la Literatura de la Nueva Granada*), pasando por la “continuación” declarada de Belisario Matos Hurtado, hasta el trabajo de Antonio Gómez Restrepo, tienen su énfasis en la exaltación de la identidad literaria nacional como elemento constitutivo del modelo de nación. Este elemento, aunque en menor grado, prevalece en las obras de este tipo que se publicaron o reeditaron hasta la década de 1970.

Hay que resaltar aquí la afirmación de Vallejo (2006) según la cual las historias didácticas de la literatura cumplieron, hasta culminadas las tres primeras décadas del siglo XX, en gran medida, las funciones que luego se les asignarían a los manuales de literatura como libros de texto. De acuerdo a la perspectiva de este tipo de textos en este periodo, “el estudio literario se detiene en los autores con mayor intensidad que en sus obras, siendo esencialmente descriptivo” (p. 180). El enfoque de este nivel descriptivo, sin embargo, se centró en masificar la idea de literatura nacional, así como en canonizar autores y géneros “representativos” de la nación. Vallejo afirma:

En conclusión, las historias literarias didácticas están radicalmente unidas al proyecto de formación de las naciones y replica su triángulo de principios: la unidad de la lengua; la unidad de religión y la unidad histórica. (2006, p. 189)

De todo lo anterior se puede afirmar que, claramente, la élite letrada tuvo acceso a una amplia gama de textos que circularon en las revistas de variedades y demás publicaciones periódicas que proliferaron durante el siglo XIX (Vallejo, Agudelo y Meneses, 2011). Asimismo, la idea del conocimiento sobre la literatura estuvo signada por los contenidos descriptivos de las historias literarias didácticas. Igual que en la educación en general, en ambos tipos de producciones se identifica una tendencia centralizada (solo dos de las 13 publicaciones reseñadas en Vallejo, Agudelo y Meneses (2011) se imprimen en lugares diferentes a Bogotá), una circulación restringida y una ineludible presencia del elemento nacional y religioso. Y aunque es cierto que dinamizaron la vida intelectual, articularon el interés por generar una identidad nacional y fueron importantes para la circulación de obras de creación (propias y foráneas), se encuentran fuera del ámbito que nos compete en tanto no se masificaron en el sistema educativo. En ese ámbito específico, siguiendo el trabajo de Cardoso (2001), nos encontramos nuevamente con la prevalencia de las directrices eclesiásticas. En su análisis de los libros de instrucción de finales del siglo XIX y principios del XX, Cardoso encuentra, aún dentro de los textos del periodo radical (1850-1880), que existe una fuerte intención moralizante y una amplia marginación de la literatura. Así, pues, en el caso colombiano la literatura tuvo también una funcionalidad en la construcción ideológica, se exploró como campo de debate político y como sustrato de la identidad nacional, pero todo ello ocurrió en los márgenes del sistema educativo, donde la arraigada ideología católica marcó la pauta e impuso las reglas de clasificación y enmarcación.

Dicho esto, volvamos sobre el devenir del discurso pedagógico oficial. Después de haber estado en la palestra la obligatoriedad y gratuidad de la educación, así como la puesta en circulación de material bibliográfico durante la década de 1930, el desencadenamiento de los conflictos conocidos como “la violencia” representó un estancamiento y una nueva represión a los agentes del sector educativo. Como lo demuestra Arvone (1978) en el texto *Políticas educativas durante el frente nacional, 1958-1974*, en este periodo los planteamientos gubernamentales estuvieron más orientados a la acumulación de capital

político por parte de los gobiernos de turno, pero no representaron un avance en ninguno de los indicadores que el autor analiza. Vale citar el párrafo de cierre de este trabajo:

La naturaleza y funcionamiento social del sistema educativo cambiaron muy poco durante el período 1958-1974. El sistema no sólo reflejó, sino que perpetuó el sistema de estratificación de la sociedad. Lo que puede decirse es que el Frente Nacional fue admirablemente experto en crear la imagen de gobiernos benévolos y orientados al cambio, que promovían el desarrollo social mediante la extensión de los beneficios educativos. Al final del Frente Nacional los sistemas elitistas existentes, el social y educativo en este caso, no sólo seguían intactos sino robustecidos, confirmando de esta manera el famoso adagio francés: Mientras más cambian las cosas más permanecen lo mismo (Arvone, 1978, p. 29)

Sin embargo, es necesario destacar que es el final del frente nacional el que marca la gestación de lo que se conoció en la década de 1980 como el Movimiento pedagógico, organización de maestros que, bajo la batuta de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), impulsó espacios de reflexión fundamentales para la posterior concreción de la Ley General de Educación, entre los cuales cabe destacar la revista *Educación y cultura*, que funcionó como palestra de debate pedagógico. Desde la perspectiva de Bocanegra (2010), uno de los movilizadores principales del Movimiento pedagógico fue responder críticamente a la crisis financiera y el caos administrativo, que él ubica en términos de la dependencia de países desarrollados y en la concepción Weberiana de que el desarrollo es el *telos* y, por ende, los países que se encuentran en una posición diferente deben tender hacia él (que se sintetiza en la expresión “países en vía de desarrollo”). Esta perspectiva está en consonancia con las conclusiones del Foro Nacional por la defensa de la educación pública de 1984, que el mismo autor transcribe:

La consecuencia más grave de la crisis del sistema educativo es el deterioro de la calidad de la educación, que no es como la consideran los ideólogos de la política educativa oficial un simple problema de rendimiento, sino algo más complejo y profundo que tiene que ver con la falta de una adecuada formación y capacitación de los docentes; la imposición de planes y programas trazados por organismos internacionales, cuyos contenidos y métodos de enseñanza se imponen desde las altas esferas burocráticas como simple transferencia de innovaciones tecnológicas y pedagógicas extranjeras. (Citado en Bocanegra, 2010, p. 35)

El movimiento pedagógico -la tesis principal de Bocanegra- logró consolidarse como un importante agente político que convocó a los actores directos de la educación (estudiantes y docentes), así como a académicos, organizaciones sociales y sociedad en general, para reflexionar sobre el papel de la educación en la sociedad colombiana y sobre la importancia de una educación de calidad. Una respuesta a los alcances del grupo fue el Decreto 1002 del 24 de abril de 1984, llamado de “Renovación curricular”. Una muestra de cómo el interés por el tema de la educación logró impulsar el diálogo académico lo encontramos en la ponencia “*Sobre la reforma curricular: el caso de español y literatura*”, de Rubén Arboleda Toro (1986). Allí, el autor expone el debate entre dos puntos de vista académicos que han abordado la cuestión: el de Carlos Vasco y el del grupo presidido por Carlo Federici. Asimismo, discute todo el proceso de construcción de los marcos generales por área (eje del Decreto) desde la década de 1970.

Pero el Movimiento Pedagógico no solo se centra en los aspectos administrativos y curriculares de la educación, sino que también incorpora nuevas perspectivas teóricas que modifican sustancialmente la comprensión del lenguaje y la literatura. Como se expone en el trabajo de Jurado (1994), es desde la segunda mitad de los años setenta que empieza a realizarse una lectura profunda de las concepciones sobre lenguaje y literatura de Mijail Bajtín y a cuestionar, a partir de ellas, las concepciones plasmadas en la normativa. Apunta, pues, a un análisis de la interrelación entre el ámbito conceptual y el hacer práctico, mostrando un interés por concretar las discusiones académicas y los lineamientos normativos.

Vemos, hasta este punto, cómo el dispositivo pedagógico colombiano avanzó en su consolidación desde el siglo XIX hasta los veinte primeros años de la segunda mitad del siglo XX. Como se expuso, la nota dominante en las reglas de selección, distribución y enmarcación formuladas en el discurso pedagógico oficial durante ese periodo estuvieron ampliamente influenciadas por la ideología católica. Esta influencia, si bien se menguó de manera manifiesta en el discurso oficial a partir de las décadas intermedias del siglo XX, se arraigó de manera decisiva y tiene una prevalencia posterior en los principios de enmarcación tácitos del dispositivo. El devenir de los principios de selección y distribución, en cambio, han mostrado avances significativos en la constitución del campo intelectual de

la educación primordialmente a partir de mediados de la década de 1970 con la conformación del movimiento pedagógico.

2.3 Consolidación del Campo Intelectual de la educación en Colombia y la enseñanza de la literatura

Como lo muestra Díaz (1993), es a partir de la década de 1960 que el campo intelectual de la educación (CIE) empieza a definirse de manera más explícita en el país. De acuerdo con este autor, existen tres condiciones que representan el telón de la constitución de tal campo: 1. Las transformaciones cuali/cuantitativas provocadas por la adaptación nacional de las exigencias de agencias internacionales; 2. Los cambios en las perspectivas teóricas asumidas en las décadas de 1960, 1970 y 1980; y 3. La transformación de la herencia intelectual, los hábitos culturales y la aparición de movimientos culturales en el magisterio, donde resulta fundamental el mencionado Movimiento pedagógico.

En su análisis sobre el proceso de formación del CIE, Díaz (1993) muestra el papel decisivo de la sociología educativa en su constitución. Sin embargo, inicialmente su hacer investigativo tuvo un alcance descriptivo referente a “la estructura superficial del sistema educativo y de sus manifestaciones ideológicas, así como de sus límites externos (básicamente con el Estado y el campo de producción)” (p. 44). De manera que, durante la década de 1960, esta vertiente de pensamiento no tuvo un impacto significativo sobre el campo pedagógico:

La relevancia de la sociología de la educación en los planes de estudio para la formación docente de niveles medio y superior fue irrelevante en la práctica. [...] Por una parte los investigadores permanecieron ajenos al campo pedagógico y, por la otra, el lento desarrollo de la profesionalización de la educación –con 20 programas en 1960 y solo 10 en 1970– definida como una formación de carácter instrumental, centrada en los procedimientos no ofrecía las perspectivas para el surgimiento de una teoría de la educación desde una perspectiva sociológica. (Díaz, 1993, p. 87).

En la década de 1970 resalta la aparición en escena de “la versión estructuralista del marxismo”, que se incorporó tanto “como un dispositivo de relectura e interpretación de la

escuela” (Díaz, 1993, p. 92), como instaurador de la perspectiva transformadora de la práctica pedagógica, otorgándole un nuevo significado en el espacio social colombiano. A su vez se presentó como “la prolongación intelectual de las posiciones radicales de la nueva izquierda, [lo que] consolida un nuevo tipo de análisis educativo centrado en la crítica de la escuela como aparato de reproducción” (p. 92). Esta aparición provocó la incorporación activa de los maestros y otros agentes sociales, quienes promovieron transformaciones en el discurso oficial, como se mostró más arriba, que se concretaron iniciada la década de 1980.

De acuerdo con Díaz, las propuestas de investigación educativa de los años ochenta anuncian “un cambio en el lenguaje y en las modalidades de comprensión de la organización, agentes, prácticas y contenidos de la cultura escolar”; lo que representa “una nueva cultura del discurso educativo crítico” (1993, p. 46). Ello, a su vez, significa una proliferación de perspectivas, y la dispersión del discurso teórico. Paralelamente, gracias a esa “irrupción de nuevos movimientos sociales y culturales” en la década del 70, se imprimen al discurso educativo un carácter “potencialmente protagónico, emancipador y movilizador”, que se va a concretar, primero, con la “Renovación curricular” durante esta década, y va a sentar las bases para las reformas educativas derivadas de la constitución de 1991.

Así, pues, con esa amplitud de campo se llega a la formulación de la nueva constitución colombiana y, derivada de ella, la Ley 115 de 1994, ley general de educación; que sustenta normativamente, a su vez, la propuesta de los indicadores de logro (1996), los Lineamientos curriculares para cada área (1998) y, más tarde, los Estándares Básicos de Competencia (2006). Este planteamiento educativo se basa en la descentralización del diseño curricular dejándolo en manos de cada institución, que debe plasmar el suyo propio en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y debe basarse en las necesidades particulares de la población que atiende. Como lo afirma Iafresco “Los lineamientos curriculares fundamentan la acción pedagógica y didáctica y permiten caracterizar filosófica, psicológica, epistemológica, sociológica y pedagógicamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en el interior de las disciplinas y en las instituciones” (2003, p. 236). Dentro de las competencias a desarrollar que se plantea en los lineamientos se encuentran la competencia literaria y la competencia poética.

A diferencia de lo ocurrido durante las décadas de 1960 y 1970, los impactos de la consolidación del CIE en Colombia influyen, en las décadas de 1980 y 1990, en la práctica

pedagógica de sectores de vanguardia de docentes. Por un lado, por la incorporación de las posturas teóricas diversas vistas en el apartado inicial del presente capítulo (2.1), en el hacer de aula; pero también por el surgimiento de una perspectiva investigativa y experimental que ha dado origen a redes y grupos de investigación que cuestionan los discursos hegemónicos y buscan alternativas para la construcción de la praxis educativa (Jurado, 1997; Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, 2017). Esto ha propiciado que una parte de los maestros nutran el Campo Intelectual de la Educación a través de la sistematización de experiencias e investigaciones en entornos concretos.

Frente a la institución social de la enseñanza de la literatura también son rastreables sus consecuencias, que logran una estabilidad en el aspecto simbólico y funcional que llega hasta el presente siglo. Aplica para el caso colombiano lo que afirma globalmente Carlos Lomas:

El laberinto de la educación literaria se complica aún más por la diversidad de métodos con que el profesorado ha intentado e intenta hoy en día resolver esa difícil comunicación entre los alumnos y los textos literarios. Desde el eje diacrónico de la historia literaria hasta la organización temática de los contenidos literarios, desde el comentario lingüístico de fragmentos sueltos hasta la lectura de obras completas, desde el taller de escritura hasta las más variopintas estrategias de animación lectora, si algo caracteriza a la enseñanza de la literatura en las últimas décadas (...) es esa incesante variedad de métodos pedagógicos, de criterios de selección de textos y de tácticas didácticas (...). (2006, p. 43)

Aún con esa gran variedad, los estudios muestran la prevalencia, al menos dentro de la reflexión académica publicada en Colombia, de tendencias más concretas. Martínez y Murillo (2013), llevaron a cabo un análisis documental de fuentes bibliográficas que abordan el tema de la didáctica de la literatura en Colombia entre 2003 y 2013. A través de ese análisis, las investigadoras identifican cuatro concepciones de la enseñanza de la literatura:

una didáctica desde la dimensión estética y lúdica, otra desde la aplicación de diferentes métodos de análisis provistos por los Estudios Literarios, una más referida a la enseñanza de la literatura como proceso de lectura y escritura y, una última, relacionada con una didáctica de la literatura desde los Géneros Literarios (p. 175).

La aparición de estas concepciones en el CIE en Colombia muestra un emparejamiento con las tendencias principales a nivel global sobre la “enseñanza” de la literatura; a su vez, la selección de las 115 fuentes identificadas por las autoras atestigua la vigencia y el interés de académicos y pedagogos en el tema. Sin embargo, también es importante tener en cuenta el análisis de Aguas (2012), quien identifica una discontinuidad en el proceso de recontextualización de los discursos primarios, provenientes de los estudios literarios, para la constitución del discurso pedagógico referente a la “enseñanza” de la literatura. De manera que muchos maestros han tomado la iniciativa de funcionalizar conceptos y teorías provenientes de esta disciplina, con escaso éxito pedagógico.

Se observa, pues, que, relacionado con el Movimiento Pedagógico de los años ochenta, en Colombia se consolidó un Campo Intelectual de la Educación que ha tenido un papel importante en la construcción del discurso pedagógico oficial y ha logrado impactar la dimensión funcional y simbólica de la “enseñanza” de la literatura, resignificando de este modo su lugar en el dispositivo pedagógico.

3. Capítulo 3

Construcciones simbólicas de la “enseñanza” de la literatura en torno a la constitución de 1991 y la ley 115 de 1994

En el capítulo 2 se mostró que la idea de la posibilidad de la “enseñanza” de la literatura se ha establecido como una institución social, sustentada en un nutrido estrato simbólico-funcional, y posicionada en el campo de la educación. También allí se mostró que en Colombia se ha constituido un dispositivo pedagógico regulado y promovido mayoritariamente por disposiciones estatales, las que han adoptado diferentes tradiciones pedagógicas robusteciendo el significado particular sobre la “enseñanza” de la literatura en el país. En este proceso de constitución del dispositivo, también se da la maduración de un campo intelectual de la educación (CIE), que para los años ochenta plantea un viraje fundamental de cara a la transformación del imaginario sobre el tema estudiado. En el presente capítulo se busca analizar las significaciones sociales que constituyen el tejido simbólico sobre el tema bajo estudio, poniéndolas en relación con las coordenadas investigativas y el pensamiento heredado, en las instancias del Discurso Pedagógico Oficial (DPO) y en el campo de la práctica pedagógica, esto último a través de la narrativa biográfica de docentes en ejercicio en torno a su formación sobre la literatura.

En coherencia, el capítulo se divide en dos grandes secciones: una que aborda las significaciones sociales sobre la “enseñanza” de la literatura en los documentos normativos

alrededor de la constitución de 1991, y otra que analiza los relatos biográficos sobre la formación de docentes en ejercicio en el campo de las ciencias del lenguaje.

3.1 Las significaciones sociales sobre la “enseñanza” de la literatura en el discurso pedagógico oficial (DPO) alrededor de la constitución de 1991

La presente sección pone en discusión el análisis del discurso normativo y las perspectivas del Campo intelectual de la educación (CIE) en el proceso de formulación e implementación de la carta colombiana de 1991 frente al tema estudiado. Se busca con ello revisar el proceso de construcción de la red simbólica y el papel de la recontextualización oficial (Díaz, 1993, p. 35) en la “enseñanza” de la literatura, así como sus variaciones en los documentos que constituyen el muestreo. Se trata de una aproximación al nivel macro-institucional, donde se validan los códigos acerca de la literatura que se consideran de legítima circulación en el ámbito escolar.

Antes de entrar en el análisis detallado es importante recalcar que el DPO “tiene como función producir y legitimar las condiciones institucionales generales para la regularización de las prácticas de control simbólico en la educación y el mantenimiento de las relaciones sistémicas por la educación” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 15). Para esta función el DPO se apoya en discursos primarios de las diferentes disciplinas para seleccionarlos y reubicarlos; lo que Bernstein y Díaz (1985) denominan “recontextualización oficial”, que

ocurre cuando un texto o textos que pertenecen a un discurso específico o discursos específicos son selectivamente desubicados o reubicados e insertos en nuevos textos oficiales. Estos nuevos textos incorporan objetos, temas, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas. Podemos agregar que estos nuevos textos producidos están, o deben estar en correspondencia con ideologías políticas definidas y objetivos políticos específicos. Una vez que los nuevos textos han sido producidos (han sido recontextualizados) ellos proporcionan un soporte para la implementación de los principios dados en decisiones políticas (Burton y Carlen, 1979), y para la regulación del espacio pedagógico. (Bernstein y Díaz, 1985, p. 16).

Se puede agregar que, tanto los agentes involucrados como los tipos de textos que expresan el DPO, son heterogéneos y varían con el régimen político concreto de la sociedad. Así, en este apartado se considerará no solo el sistema enunciativo normativo compuesto por regulaciones legislativas, decretos, resoluciones, leyes, etc., sino también algunos productos académicos que relacionan o analizan los sentidos plasmados en ese sistema. Ello sopesando que “Las normas producidas pueden verse como el instrumento oficial para la legitimización e institucionalización de agentes y prácticas en la escuela” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 16).

3.1.1 Generalidades de Construcción

Para la construcción de la red de significaciones planteadas en el DPO se construyó una unidad hermenéutica en ATLAS.ti con 22 documentos. De ellos, 14 tienen como referente la educación o la “enseñanza” de la literatura después de 1991, y 8 antes de ese año. En términos de su tipología, 14 corresponden a Documentos normativos entre los que están las Cartas de 1886 y 1991, Leyes, Decretos, Resoluciones, lineamientos y normas técnicas curriculares, y un grupo de ocho, conformado por documentos académicos sobre la normativa recopilada.

Grupo de documentos	No. Documentos	Documento
Referentes normativos y académicos Antes de 1991	8	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución política de Colombia (1886) • Decreto 088 de 1976 • Decreto 1419 de 1978 • Decreto 1002 de 1984 • Arboleda Toro (1986) Sobre la reforma curricular, el caso de español y literatura • Rincón (1997) La educación colombiana en la década de los 80 • Agudelo y Mora (2012) Conformación del campo del currículo en Colombia: actores, memorias y miradas. • Cárdenas, M. y Boada, M. (2012). El Movimiento Pedagógico 1982-1998

Referentes normativos y académicos Después de 1991	14	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución política de Colombia (V2016) • Ley 030 de 1992 • Ley 115 de 1994 • Decreto 1860 de 1994 • Decreto 0709 de 1996 - Programas de formación de educadores • Resolución 2343 de junio 5 de 1996 • Lineamientos Curriculares - Lengua Castellana • Estándares curriculares • DBA de Lenguaje. Versión 2 • DBA y Mallas de aprendizaje - Fundamentación - Lenguaje 1 • OEI (2005) Sistema Educativo Nacional - Colombia. Principios y legislación vigente fundamental para el sistema educativo • Sánchez (2014) Prácticas de lectura en el aula : orientaciones didácticas para docentes • Arias y García (2015). Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes. • Peñas (2016). DBA, definiciones y alcances
--	----	--

Tabla 2. Documentos de análisis

Fuente: Elaboración Propia

En el proceso de análisis de la unidad se codificaron 1.215 citas dentro de los documentos, asociadas a 114 códigos. Esta codificación se basó en un proceso deductivo-inductivo que partió de un grupo de códigos derivados de las categorías de imaginario social y dispositivo pedagógico, expuestas en el capítulo 1; y se amplió con categorías emergentes particulares referidas a la “enseñanza” de la literatura y la formación de licenciados, en relación al pensamiento heredado estudiado en el capítulo 2. Resulta importante señalar que la codificación de unidades asociadas a la literatura incluyó tanto su enunciación facial (mención directa de la palabra “literatura”), como las referencias no faciales, esto es, a través de términos o conceptos que potencialmente la implican o contienen, de acuerdo con el conjunto de funciones y significaciones que se le han asignado históricamente como se vio en ese mismo capítulo. Este procedimiento se justifica en que muchas de las regulaciones instituidas en la normativa estudiada se formulan de manera abstracta, pero inciden de forma directa en las regulaciones específicas sobre la materia.

3.1.2 Las significaciones sobre la “enseñanza” de la literatura previas a la constitución de 1991: disputas entre en DPO y el CIE

El DPO, en las dos décadas previas a la constitución de 1991, estableció un debate con el campo intelectual de la educación que preparó el terreno y sentó las bases para los postulados de la nueva Carta constitucional y su normativa derivada. El análisis de los documentos referentes a este periodo que se incluyeron en el muestreo evidencia que el terreno central en disputa en este debate fue el tema curricular.

En el ámbito normativo es importante empezar por resaltar la Ley 43 de 1975 que nacionaliza la educación primaria y secundaria proyectando la centralización de la política pública en educación que abrirá la puerta al debate anotado, pues soporta la expedición del Decreto 088 de 1976 donde “se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional” (en adelante MEN). Este Decreto instituye los niveles educativos que aún están vigentes:

La Educación Formal conducirá regularmente a grados y títulos y comprenderá los siguientes niveles progresivos: a) Educación pre-escolar; b) Educación básica (primaria y secundaria); c) Educación media e intermedia; d) Educación superior.

Los planes y programas de Educación Formal deberán ser expresamente autorizados por el Gobierno. (Dec 088 de 1976, art. 4)

También dispone que la educación primaria será obligatoria y gratuita en las instituciones estatales (Art. 9), y expresa un direccionamiento de la educación media en el sentido de la formación para la empleabilidad, pues declara en su artículo 10 que uno de sus propósitos es “preparar al alumno [...] para el ejercicio laboral en profesiones técnicas y auxiliares” y establece que “el diploma acreditará para el ejercicio legal de las profesiones técnicas auxiliares”.

Lo anterior significa que los linderos del discurso regulativo proyectados por el decreto tienen una enmarcación muy controlada por el discurso oficial (enmarcación débil) en todos los niveles y privilegian una finalidad laboralista para el proceso de la educación media que se irradia a los niveles anteriores.

Asimismo, el decreto delega en el MEN la función de enunciador del discurso instruccional con un carácter fuertemente clasificado a través de la directriz de generar planes curriculares por niveles y áreas. De acuerdo al Artículo 32, al interior del Ministerio sería “La Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos”, el organismo estatal encargado de su determinación (numerales a. y b.); y dentro de esta Dirección, más específicamente indica a la “división de diseño y Programación Curricular de Educación Formal” (Art. 33), como la encargada de la selección y formulación instruccional tanto de los niveles y áreas constitutivos del sistema educativo, como de los programas de capacitación docente. En el numeral “c.” especifica que “En los programas se incluirán los objetivos, métodos, materiales y medios aconsejables para la enseñanza en los diferentes grados y niveles”, lo que muestra el completo control sobre las opciones curriculares de los maestros en la práctica pedagógica, relegándolos al papel de ejecutores.

También le asigna al Ministerio, a la División mencionada y a la de “Materiales Impresos y Audiovisuales”, la potestad de “Determinar [...] los criterios de economía y las normas administrativas convenientes para la producción o adquisición y la distribución masiva de textos y materiales”, lo que significa un avance normativo hacia la secularización de la selección bibliográfica legítima dentro de la escuela, terreno donde los agentes eclesiásticos vinculados a la educación predominaron durante la primera mitad del siglo XX, sin que ello implique un desplazamiento total de la incidencia clerical en la materia (Mesa-Cordero, 2018).

Si bien el documento, por su carácter general, no se refiere específicamente a la literatura, es destacable que en él no aparece tampoco ninguna mención al “arte” u otros descriptores asociados, restringiendo el contenido simbólico de nuestro tema específico en la noción más amplia de “cultura”; lo anterior permite plantear una invisibilización de la dimensión humanística de la educación relacionada con la literatura y demás artes, toda vez que las unidades codificadas sobre la noción de “cultura” muestran contigüidad y subordinación con conceptos como “desarrollo”, desarrollo social”, “moral” o “formación intelectual”; lo que, a su vez, está acorde con la tendencia laborista señalada y la filiación con la tecnología educativa que, como se verá, fue señalada por el CIE en el marco del debate sobre el currículo en el periodo estudiado.

A partir de esta reestructuración del MEN, y de la configuración del dispositivo pedagógico que se deriva de allí, surge la iniciativa gubernamental de la Renovación Curricular, que se desarrolló en el Decreto 1419 de 1978, “por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional”. En este decreto “se declaró por primera vez la existencia y uso del concepto del currículo” (Agudelo y Mora, 2012, p. 7). Lo que muestra un esfuerzo por originar una reflexión nacional sobre el tema, podría decirse, menos subordinada a los modelos foráneos que se importaban con las misiones educativas que habían marcado la pauta en la normativa precedente. El artículo 2 afirma que: “se entiende por currículo el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación”.

El artículo 21, por su parte, muestra claramente el carácter instituido de la incidencia de los discursos regulativos e instruccional implícitos en la normativa, sobre el contenido simbólico y funcional del imaginario estudiado en el ámbito de la formación docente, pues declara:

La formación y capacitación del docente se hará en función del proceso educativo del alumno, por lo cual la estructura de los programas curriculares tanto para la formación como para la capacitación de docentes deberá responder a la estructura de los programas curriculares para los alumnos. (MEN, 1978)

Se establece así una directriz en la que la normativa referente a la curricularización de los niveles de preescolar, básica y media, determinaría las regulaciones de reconocimiento y manifestación que delimitarían la construcción de significados en la formación docente. Esto quiere decir, en términos del imaginario social, que el agente estatal instituyó la curricularización escolar como principio del *legein* del sistema educativo. A la luz de la investigación de Agudelo y Mora (2012), lo anterior resulta de la influencia de la tecnología educativa de raíz norteamericana, pues el desarrollo de este modo de concebir la educación en Colombia se centró en la “diversificación” curricular de los niveles de secundaria y media, con fines “de dar a los alumnos una educación general y un entrenamiento práctico para su posterior especialización y desempeño laboral” (Franco, 1988, citado en Agudelo y

Mora, 2012, p. 234). Esto implicaba que las transformaciones curriculares en este nivel debían provocar cambios en los demás niveles educativos (primario y superior). Como consecuencia, se hace palpable que el imaginario de la “enseñanza” de la literatura en el ámbito de la formación docente está signado por los planteamientos proyectados en la curricularización escolar.

Este Decreto, además, prolonga el fuerte control sobre los principios de clasificación y enmarcación de los discursos instruccional y regulativo debido a que centraliza la reglamentación de los planes, programas, intensidad horaria y calendarios en el MEN. No obstante, incorpora procesos de experimentación y evaluación como parte importante para su formulación y replanteamiento, abriendo la puerta al componente de investigación pedagógica y curricular (Art. 19). Además, fortalece la participación de otros agentes estatales como Colcultura al incluirlos como asesores en la elaboración de los currículos. Este mismo órgano es corresponsable con el MEN en la organización de las bibliotecas escolares (Art. 23). Aún así es importante señalar dos aspectos como corolario: el primero, que relega el papel docente como operarios educativos que aplican las directices instruccionales y regulativas generadas por los equipos técnicos del MEN; adicionalmente, la subordinación del diseño curricular para la formación docente a los currículos establecidos para los niveles de básica y media.

En el tema específico de la “enseñanza” de la literatura, aunque prevalece la ausencia de referencias faciales, se amplía la presencia de conceptos relacionados que, como se anotó en el apartado 3.1.1, sugieren su inclusión a través de las funciones históricamente asignadas. Principalmente, en términos de los fines del sistema educativo (Art. 3), tiene cabida como parte de los hábitos que estimulan el “uso racional del tiempo”; además se puede asociar al favorecimiento de la “identidad” de la sociedad. Asimismo, es posible entrever a la literatura bajo el fin de “Desarrollar en la persona capacidad crítica”, y más explícitamente en el de “Estimular el desarrollo de la mente [y] la capacidad de apreciación estética”. A pesar de ello, las referencias siguen implicando un carácter utilitario y la subordinación del componente humanístico.

Posteriormente, considerando el mandato del artículo 20 del decreto 1419 de 1978, el gobierno de Belisario Betancur publicó en el Diario Oficial 36615 del 18 de mayo de 1984 el Decreto 1002, “por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar,

Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal”. La coherencia normativa que implica este considerando hace que el decreto de 1984 cristalice de forma específica los principios de clasificación y enmarcación planteados en el de 1978. La definición de objetivos por nivel (Art. 2), así como el planteamiento del concepto de “áreas” (Art. 3, 5, 6, 7 y 8), desarrollan la clasificación fuerte del discurso instruccional; mientras que el articulado del Capítulo III, sobre organización y distribución del tiempo, evidencia un amplio control del estado sobre la enmarcación, lo que se traduce en que la enmarcación es débil en la baraja de opciones sobre el manejo para los agentes de la práctica pedagógica.

Este decreto incluye como una de las áreas comunes la de “Español y literatura”, que se prescribe tanto para educación primaria (Art. 5), como para secundaria (Art. 6) y media (Art. 8). Esta enunciación facial como parte integrativa del área mencionada resalta su importancia en la educación nacional instituida. Así mismo interesa señalar que su presencia se puede englobar de forma no facial en los aspectos de “comunicación” y “creatividad” incluidos en el objetivo de la educación preescolar; en el desarrollo y formación “social” y “cultural” que aparecen en los de la educación básica; y en todos los anteriores que reaparecen en los objetivos de la educación media (Art. 2).

La puesta en marcha del proceso de Renovación Curricular se concretó a través de tres tipos de documentos:

Los fundamentos teóricos (libro azul) que contienen los marcos legales epistemológicos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos; los marcos generales de las áreas (libro amarillo) que conforman el plan de estudios de los distintos niveles del sistema educativo, y los programas específicos de las diferentes áreas por cursos. (Rincón, 1997, p. 139)

Es precisamente la formulación de estos documentos lo que constituye el eje del debate que se estableció desde el CIE frente a la normativa revisada. En primera instancia porque, como anotan Agudelo y Mora (2012), no se logró la trascendencia a los diferentes niveles manteniéndolos aislados. Además, Rincón (1997) profundiza en esta desarticulación y señala que, si bien se reconocen experiencias innovadoras asociadas al movimiento pedagógico, la formación y capacitación docente no logran atender y contextualizar las

necesidades específicas del país, así como tampoco tienen coherencia con los propósitos normativos planteados por el DPO.

Además, la propuesta de los tres tipos de documentos fue contradictoria, ya que mientras los fundamentos ponían el énfasis en “la adquisición y construcción del conocimiento por parte del aprendiz”, los marcos y los programas del área se fundamentan en la transmisión, donde “la relación pedagógica tiene poca autonomía para estimular la participación, la autorregulación y la adecuación de los contenidos en los distintos contextos” (Rincón, 1997, p. 139).

El trabajo de Arboleda Toro (1986), da cuenta de los puntos anteriores en lo que concierne al caso específico del área de Español y literatura. Allí se presentan las posturas académicas frente a la propuesta del diseño instruccional y de los marcos generales; se exponen los puntos que el autor considera relevantes frente al marco del área y se reconstruyen las variaciones que aparecen en las diferentes versiones; asimismo se analizan sus “bondades” y “limitaciones” y se caracteriza “el pensamiento sobre la enseñanza del lenguaje” que plantea el marco. Además, anexa las inquietudes de algunos profesores del Distrito en relación con la versión de 1981, las recomendaciones de los “Técnicos” de la Dirección de Investigaciones Educativas del Distrito en relación con esa misma versión, las variaciones entre esta y la de 1982, y las “imprecisiones conceptuales del marco”.

El análisis del documento reafirma la importancia del tema curricular. Al respecto, tiene mayor presencia la coocurrencia de los códigos que muestran la disociación entre los planteamientos del plan general de área y la directriz sobre el diseño instruccional que sustenta los programas específicos. La discusión que describe el documento muestra la lucha por la legitimación intelectual (Díaz, 1993, p. 28) que surge entre el llamado “Grupo de la Universidad Nacional”, coordinado por Carlo Federicci, y la postura del profesor Carlos Vasco, perteneciente a esa misma alma mater. El punto de tensión radica en el aspecto de la autonomía, pues el grupo de Federicci considera que el diseño instruccional

reduce la práctica educativa a un conjunto de actividades dispuestas como medios para alcanzar una serie de logros preestablecidos [y] reduce al educador [...] a un simple ejecutor de tareas milimétricamente diseñadas; por medio de las listas de objetivos específicos que se deben cumplir y evaluar milimétricamente, [además] atomiza el proceso

de enseñanza-aprendizaje e impide la posibilidad de orientarlo de acuerdo con situaciones de aprendizaje que se vayan presentando (p. 1).

La lectura realizada por el grupo identifica el control estatal sobre las directrices de enmarcación del discurso regulativo, señalando la fuerza heteronómica instituida en la normativa sobre las dimensiones simbólica y funcional de la labor docente en relación al área. Asimismo, refleja la discordancia entre las significaciones sociales construidas por un grupo de agentes del CIE y la propuesta normativa instituida por el DPO, sobre los alcances del hacer pedagógico. Se puede afirmar que las discrepancias sobre el aspecto curricular entre el CIE y el DPO son un indicador del movimiento entre lo insttuido y lo instituyente que se inaugura en este periodo.

Vasco, por su parte, defiende una aplicación selectiva del diseño instruccional. Su postura contempla una adopción crítica y contextualizada de este principio de la tecnología educativa, orientada por el principio de integración mencionado en las normas (p.j. Dec. 1419 de 1978, Art. 6 y 7). Este mismo académico coordinó la formulación de la “Cartilla de integración”; sin embargo, Arboleda (1968) subraya que su elaboración y publicación resultaron tardías, pues el documento aparece con posterioridad a los marcos generales de las áreas, haciendo que estos no hayan incorporado ese principio. Se puede afirmar que esta postura plantea la posibilidad de un margen de autonomía en la práctica pedagógica y la construcción curricular, dejando un espacio a los docentes en la concreción de los contenidos legitimados del discurso instruccional.

En cuanto al marco general del área, se plantea un mayor acuerdo entre el grupo de Federicci y Vasco, ya que ambos lo consideran pertinente. No obstante, Arboleda (1986) subrayaba la necesidad de revisarlo a profundidad, pues considera que no solo es problemático en lo referente a su coherencia con el diseño instruccional, sino que sus planteamientos requieren aclaración, precisión, reorientación y complementación. Con esto a la vista, el autor formula las bondades y limitaciones que identifica, sumando sus observaciones a las de otros agentes involucrados.

Respecto a la literatura, dentro de las “bondades” del marco de área se señala la incorporación del enfoque semántico comunicativo, que da cabida a las relaciones lenguaje-realidad, lenguaje-pensamiento, lenguaje-cultura y lenguaje-emotividad; así como a la formación de la identidad, la imaginación y la fantasía. Esto proyecta el reposicionamiento

de la lectura literaria dentro del currículo, asignándole funciones que rebasan la ejemplificación de modelos lingüísticos y gramaticales; funciones que, además, ya circulaban dentro del CIE. De esta manera, una de las bondades identificadas por Arboleda (1986) es que incorpora el aspecto hedónico de la lectura literaria, pues en su opinión el plan general del área promueve el contacto directo del estudiante con el texto literario, enfocándolo en el disfrute. Además, legitima la lectura de este tipo de textos como forma de acercamiento al conocimiento y la cultura. Otra bondad importante es que el programa insiste en la importancia del espacio de biblioteca escolar, que se relaciona con las posibilidades de acceso a las obras literarias.

En cuanto a las limitaciones, Arboleda (1986) apunta la escasa o forzada incorporación del principio de integración curricular formulado en el programa general de Renovación, particularmente en lo que se refiere al ejercicio de las habilidades comunicativas que se construyen en el largo plazo (entonación, ampliación lexical, lectura comprensiva, entre otras), pues las incluye como temas enmarcados en unidades concretas, pero no de forma transversal. El autor lo atribuye, como se señaló antes, a que la Cartilla de integración aparece con posterioridad a los programas. Esta limitación es coherente con la clasificación fuerte que plantea la normativa, pues obedece a una prescripción muy diferenciada de los contenidos “enseñables”, al punto de desconocer los parámetros de enmarcación que demandan.

En ese mismo sentido, el autor señala que la incorporación de la concepción semántico-comunicativa no tiene profundidad y con frecuencia solo opera como un reemplazo de las categorías del análisis gramatical tradicional. Es preciso resaltar, cómo lo hacen Arboleda (1986) y Cárdenas (1999), que, aunque el marco declara que esta concepción parte de la propuesta del profesor Luis Angel Baena, de la Universidad del Valle, su incorporación es solo enunciativa y se queda en el nivel referencial, sin tener en cuenta lo concerniente a los niveles lógico y socio-cultural. Al respecto Cardenas (1999) afirma que: “los marcos curriculares en sus diferentes versiones pecaban por no ser explícitos y por su falta de coherencia; además, por recargar el programa con temas y puntos de vista disímiles y plurales que confundían a los docentes” (p. 24). Así pues, lo que resulta es una incorporación incompleta y sesgada del enfoque propuesto por Baena, que se puede sumar

a los niveles de “mentira (parecer-no ser)”, que señala Jurado (1992) en los Fundamentos Generales del Currículo del MEN.

Arboleda también indica que el Marco sigue presentando temas de manera ortodoxa a través de la asignación de objetivos aislados, sobre el asunto que interesa a esta investigación anota el abordaje de las tipologías textuales literarias como el mito, la leyenda o la copla. Asimismo, Arboleda argumenta que “No insiste suficientemente en el acercamiento inicial al texto literario con fines fundamentalmente lúdicos” (1986, p. 17).

Hay que anotar que las revistas y publicaciones se convirtieron en la arena del debate y en el medio de difusión de las posturas de los maestros frente a la propuesta normativa estatal, discutiendo el DPO. A través de ellas los diferentes grupos de análisis nutrieron la discusión desde perspectivas diversas, lo que las convierte en agencias de reconfiguración de los Discursos pedagógicos circulantes. Resulta importante subrayar, con Arboleda (1986), Cárdenas y Boada (2012) y López (2004), el papel de publicaciones como *Educación y Cultura*; *Educación Hoy*; *Revista Colombiana de Educación*; *Naturaleza, Educación y Ciencia*; *Educación Superior y Desarrollo*; y *Educación y Pedagogía*. Todas ellas pusieron en la escena del CIE actores locales que buscaron aterrizar las ideas pedagógicas de distintas vertientes al contexto nacional y pugnaron por vehicular su institucionalización con la autonomía docente como eje primordial. Es allí donde se palpa la disputa por romper la clasificación fuerte y la enmarcación débil propuesta por el DPO en su normativa, mediante las ideas de integración y flexibilización curricular, así como a través de la incorporación de las nuevas perspectivas sobre las diferentes áreas.

Así, el análisis de los documentos normativos del periodo previo a la constitución de 1991 muestra que se operó un cambio en el DPO cuyo eje fue la incorporación de la noción de currículo, lo que provocó una resemantización de las posibilidades dentro del campo pedagógico. Esta operación instituyó nuevas funciones en el ámbito nacional para la “enseñanza” de la literatura; que se evidencia a través de las menciones faciales y no faciales en la normativa, ampliando el espectro de sus significaciones para incluir la relación con la cultura, la valía de la experiencia estética, así como su papel en la constitución de la identidad individual y colectiva. Sin embargo, estas significaciones se direccionaron desde la tecnología educativa en el sentido del desarrollo, asociándolas a la formación para el

trabajo. Esto limitó los alcances de tales significaciones y, en muchos casos, privilegió la prolongación de los sentidos tradicionales al respecto.

Frente a estas significaciones instituidas, el CIE se consolidó como agente interlocutor válido para la construcción de las significaciones legitimadas, y asumió una postura crítica poniendo en cuestión la pertinencia de los métodos y funciones asignados en el DPO. Particularmente reaccionó frente a los principios de enmarcación débiles, que delimitaban taxativamente la división de áreas, la distribución de tiempos y la prescripción de contenidos a través de las propuestas curriculares centralizadas, estableciendo reglas rígidas para las formas de realización específicas de las prácticas pedagógicas. Pero también confrontó la fuerte clasificación instruccional proponiendo a los docentes como agentes activos en el CIE, capaces de generar experiencias pedagógicas que nutrieran y contextualizran la política educativa y el DPO a partir de los principios de flexibilización e integración contemplados en la normativa.

El debate entre estos dos agentes y la legitimación intelectual que implica son el telón de fondo para la institucionalización de las transformaciones que se reflejarán en la carta de 1991.

3.1.3 Las significaciones sobre la “enseñanza” de la literatura derivadas de la constitución de 1991 en el DPO

Los procesos pedagógicos estudiados, sumados a otros sucesos como las desmovilizaciones de los grupos guerrilleros del Movimiento 19 de abril (M-19), el Ejército Popular de Liberación (EPL) y el Movimiento Armado Quintín Lame, y también la incidencia del movimiento estudiantil propiciaron el llamado para la reforma constitucional en 1990. En diciembre de ese año se convocó la Asamblea Nacional Constituyente, que redactaría el articulado de la nueva Carta Nacional. El resultado organizó los 380 artículos definitivos y 60 transitorios en capítulos que, a su vez, se agruparon en 14 títulos. Para el análisis de las significaciones derivadas de esta ley de leyes se iniciará revisando el resultado de la codificación en ella misma.

Las expresiones asociadas a la educación, formación de licenciados, o “enseñanza” de la literatura, se concentran en los títulos I (de los principios fundamentales) y II (de los

derechos, las garantías y los deberes). Cabe anotar que en el documento no se identifica una referencia facial a la literatura, pero se analizarán las referencias asociadas a las significaciones heredadas y las significaciones ya instituidas socialmente. En el primero de ellos, se plantea como fin esencial del Estado “facilitar la participación de todos [...] en la vida cultural de la nación” (Art. 2). Luego, en el artículo siete se reconoce la diversidad cultural del país, mientras que en el ocho se establece la obligación del Estado de proteger la riqueza de este mismo tipo. El artículo 10, por su parte, ancla la herencia cultural al influjo hispánico al declarar que “El castellano es el idioma oficial de Colombia”.

En el título II, es resaltable el Artículo 27, donde se establece que “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”, lo que da cabida al desarrollo del principio de autonomía docente, defendido, como se vio en el apartado anterior, por los docentes que se incorporaron al CIE con el Movimiento Pedagógico. Más adelante, el artículo 69 proclama expresamente la autonomía universitaria.

La referencia no facial más frecuente que se asocia a la “enseñanza” de la literatura es la de la cultura, que se hilvana con otras tangenciales. La cultura hace parte de los derechos fundamentales de los niños (Art. 44), y en el caso de los adolescentes se puede entender incluida en la “formación integral” (Art. 45). En general, esta referencia se plasma bajo la metáfora de la objetualización, presentándola como “patrimonio” (Art. 72) al cual se accede “por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional” (Art. 70). Además, es deber de la persona y el ciudadano su protección como “recurso” (Num. 8, Art. 95). Así pues, la literatura se enmarca como uno de los “bienes y valores de la cultura” (Art. 67) que vehicula la incursión de las personas en un horizonte de sentidos compartido, entre otras, gracias a su carácter de expresión artística; cuya “búsqueda” se considera libre (Art. 71). La asociación de funciones heredadas de la literatura como parte de la cultura y lo cultural también aparece integrada al “proceso de creación de la identidad nacional”; ubicándola como “fundamento de la nacionalidad” (Art. 70).

El primer hito normativo que se desprende de la Carta constitucional de 1991 es la Ley 30 de 1992, “Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”. Allí se declara que la educación superior “es un servicio público cultural” (Art. 2). En concordancia con el principio constitucional que otorga autonomía a este nivel educativo, esta Ley desarrolla los lineamientos para su ejercicio y enfatiza tanto en sus objetivos (Art.

6) como en sus campos de acción (Art. 7), la centralidad de la cultura, las humanidades y el arte. Resulta relevante señalar que en su articulado no solo se contempla esta dimensión como componente de los currículos específicos de formación en las áreas relacionadas, sino que lo engloba como componente universal que debe ofrecerse en todos los programas de educación superior, en el entendido de que constituye un pilar fundamental para la formación de los sujetos como parte de la colectividad nacional (Art. 4; Num. j, Art. 6; Art. 19; Art. 28; Num. d, Art. 29; Num. e, Art. 31). Asimismo, es importante la definición del objetivo de “Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines” (Num. f, Art. 6), pues complementa y concuerda con la directriz establecida sobre formación y capacitación docente establecida en el artículo 21 del Decreto 1419 de 1978, lo que se traduce en la perpetuación del principio según el cual la organización y estructura de la formación docente se regirá por la normativa sobre educación básica y media.

Posteriormente se promulga la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, “Por la cual se expide la ley general de educación”. Desde su artículo 1 aparece la centralidad de la dimensión cultural como parte del proceso educativo, que se profundiza en el artículo 5 al especificar los fines de la educación: el quinto fin consiste en “la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, **humanísticos**, **históricos**, sociales, geográficos y **estéticos**” (resaltado fuera del texto); el sexto trata sobre “El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”; el séptimo reitera la metáfora objetual en términos del “acceso” a los “bienes y valores de la cultura”, e incluye “el estímulo a la creación artística”; el noveno fin habla sobre “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica [...] orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población”, que también se relaciona con las significaciones y funciones asignadas por el pensamiento heredado.

La revisión de los objetivos planteados para los distintos niveles de los que trata la ley 115⁵, muestra una ampliación de los conceptos asociados a la “enseñanza” de la literatura

⁵ Objetivos específicos de la educación preescolar, Art. 16; generales de la educación básica, Art. 20; específicos del ciclo de primaria, Art. 21; específicos del ciclo de secundaria, Art. 22; específicos de la educación media, Art. 30.

que abarcan la creatividad, “el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura” y el dominio de habilidades comunicativas, “el ejercicio de la memoria”; la formación de identidad individual y colectiva; la comprensión del contexto cultural y social tanto en el nivel local como en el nacional y universal; el conocimiento artístico y humanístico; “El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética”; “La formación artística mediante la literatura”, entre otras artes; “La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo”; “La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales”.

Esta gama de conceptos asociados a las funciones asignadas indica una apertura hacia las significaciones vigentes en los discursos primarios y hacia sus respectivas recontextualizaciones que, sumado al postulado de la autonomía, se traduce en la posibilidad de la reducción de la fuerza clasificatoria en la práctica pedagógica. Un cambio sensible que está en coherencia de esta apertura de sentidos lo constituye el replanteamiento en la curricularización del área obligatoria relacionada, pues según esta Ley ahora se reúne con otras áreas en el grupo denominado “Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros” (Art. 23), diluyendo la mención directa de la literatura que establecía el Decreto 1419 de 1978. No obstante, como posibilidad plantea un sincretismo entre clasificación débil y fuerte, cuya elección se deja en manos de los docentes quienes, en muchos casos, optan por organizar su contexto instruccional de forma muy diferenciada con acento en los contenidos, siguiendo los modelos pedagógicos vivenciados durante su formación escolar.

Otro aspecto relevante que atañe a la práctica pedagógica referente a la “enseñanza” de la literatura es el interés en los “textos educativos” (Art. 102) y el espacio de “Biblioteca escolar” (Art. 141). En ambos casos la Ley ordena destinación de dineros para la provisión de estos recursos educativos, proyectándolos como potenciadores para el cumplimiento de los fines de la educación y, por esa vía, como herramientas para la concreción de los sentidos instituidos señalados.

Sin embargo, el replanteamiento curricular no se limita a la agrupación de áreas, a las modificaciones concretas de los principios de clasificación dentro de ellas, ni a la provisión de recursos coadyuvantes. Esta Ley, además, instituye la figura del Proyecto Educativo

Institucional (PEI) (Art. 73), que entrega la autonomía del diseño curricular a los establecimientos (Art. 77) y los conmina a que tal proyecto “debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país” (Art. 73); es decir, responde a la demanda de contextualización elevada por el Movimiento Pedagógico desde años precedentes. De acuerdo a ello, se puede afirmar que se instituye un margen de autonomía para la determinación de la fuerza de la clasificación y enmarcación globales de la práctica pedagógica.

En términos de la formación docente establece que los educadores deben recibir formación y actualización para su práctica (Art. 104); abre la posibilidad a lo que se conoce como homologación mediante la excepción contemplada en el artículo 108, que prescribe que “podrán ejercer la docencia los profesionales egresados de la educación superior en campos afines”.

Resulta relevante anotar que, para reglamentar “los aspectos pedagógicos y organizativos generales” de la ley 115, aparece el Decreto 1860, también de 1994. Allí se especifican los derroteros para que, en ejercicio de su autonomía, las instituciones formulen sus propias reglas de selección y enmarcación a través del PEI⁶, mostrando una mayor preocupación por los aspectos regulativos que por los instruccionales. En ese marco presenta las “orientaciones curriculares” (Capítulo V), dentro de las cuales llama la atención que se dedique el artículo 36 al “proyecto pedagógico”, porque establece una prelación enunciativa por esta forma pedagógica ya que no se detiene en ninguna otra específicamente. Teniendo en cuenta que el proyecto pedagógico “Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas”, se puede entender tal prelación como la institucionalización de los procesos adelantados por el CIE nacional para incorporar el principio de integración curricular.

Así mismo, es importante anotar el énfasis en los recursos asociados a la “enseñanza” de la literatura: el Artículo 42 reglamenta lo correspondiente al “Bibliobanco de textos” y a la biblioteca escolar; mientras que el 43 trata sobre la “Financiación de textos escolares y material educativo”. Una transformación importante que se plantea a este respecto es el descentramiento de la noción de canon textual, pues si en las décadas precedentes estuvo a

⁶ El Anexo 1. Muestra la presencia del discurso instruccional o regulativo en cada capítulo de este decreto.

cargo del MEN la legitimación de los textos que debían/podían circular en el espacio escolar, ahora es la institución quien debe seleccionarlos y adquirirlos de acuerdo a lo que convenga con las necesidades del contexto identificadas en el PEI. También es destacable que se plantee este espacio como uno de los “requisitos mínimos” de infraestructura escolar, como lo propone el numeral “a” del artículo 46.

Asimismo, en desarrollo de la Ley 115, en 1996 se publica el Decreto 0709, “por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional”. Es decir, establece las reglas de distribución del dispositivo pedagógico nacional. También aquí la normativa plantea los linderos que circunscriben la autonomía, universitaria en este caso. Resulta importante la presencia de la noción de “formación permanente” (Art. 7); la definición de los campos que deben tener en cuenta los programas de formación de educadores (Art. 8⁷). Es igualmente relevante la centralidad otorgada a la investigación pedagógica (Capítulo III, principalmente), y la formalización de las condiciones de homologación para no licenciados (Art. 16).

Para el desarrollo y la concreción de las Leyes y Decretos enumerados hasta aquí, el MEN, como enunciador oficial privilegiado, promulgó una serie de documentos que definen con mayor precisión los derroteros trazados en ellas. Dado que en estos documentos se aborda de manera más directa el tema principal de esta investigación y que muestran variaciones sustanciales de las significaciones planteadas frente a él, a continuación se analizarán secuencialmente por orden de publicación.

Resolución 2343 de junio 5 de 1996

A través de este documento emitido por el MEN, “se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal”. En concordancia con las normas analizadas, este documento declara como punto de partida el ejercicio de la autonomía institucional en la formulación de sus currículos. Cabe agregar, como lo anota Peñas (2016), que esta resolución resultó parcialmente derogada por considerarse que no

⁷ Los campos son: Formación Pedagógica; Formación disciplinar específica en un área del conocimiento; Formación científica e investigativa; y Formación deontológica y en valores humanos.

cumple con el artículo 27 de la Constitución, que defiende “las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”.

La resolución se compone de cinco capítulos y seis secciones, correspondientes estas últimas a la formulación de listados de indicadores de logros para cada área según conjuntos de grados, como se establece en el artículo 10, sumados a los indicadores para educación media académica:

- a. Conjunto de los grados del nivel preescolar
- b. Conjunto de los grados 1º, 2º y 3º del nivel de la educación básica.
- c. Conjunto de los grados 4º, 5º y 6º del nivel de la educación básica.
- d. Conjunto de los grados 7º, 8º, y 9º del nivel de la educación básica.
- e. Conjunto de los grados 10 y 11 de educación media

Por la densidad del articulado que compone los capítulos, se observa que la mayor parte se invierte en la definición, alcances y procesos relacionados con los indicadores de logro; pues se le dedican 14 de los 25 artículos. En ellos, además, establece los lineamientos para la autonomía curricular (Art. 16). Solo 5 artículos del total de la resolución se dedican a la concepción general del currículo o a los aspectos instruccionales. Es decir, este documento pone su mayor énfasis en el discurso regulativo y, más específicamente, en lo tocante a la evaluación. Así, el proceso de institución de las reglas de transmisión derivadas de la constitución inicia con la incorporación del concepto de indicador de logro, que pretende formular enunciados que permitan evaluar si existe o no evidencia del aprendizaje, entendido como “una reconstrucción generada por la interacción entre las disposiciones internas del individuo y su actividad externa asociada” (Lozano y Ramírez, 2005, p. 120). Como lo muestran Lozano y Ramírez (2005), las nociones de logro e indicador de logro están ligadas a la de competencia, constituida a partir de las propuestas de Chomsky y Hymes, como capacidad de hacer uso consciente de los conocimientos construidos a lo largo del recorrido vital (p. 121).

Además de indicar la raíz conceptual del DPO para el ejercicio recontextualizador, lo anterior implica que las unidades de análisis referentes a la literatura en este documento son enunciados que describen una capacidad planteada como un deber ser acorde a los conjuntos de grados. Las unidades codificadas en la lista de indicadores muestran que estas

capacidades tienen concordancia con el espectro de significaciones a los que da cabida la normativa analizada anteriormente, y también evidencian que siguen siendo escasas las referencias faciales. Así, predominan las asociaciones al ámbito de la cultura y al dominio de las habilidades interpretativas; aparecen también relaciones indirectas al aspecto estético, creativo y hedónico.

Mientras que en los grupos de grados correspondientes a preescolar y los primeros grados de básica primaria las referencias se circunscriben a la narración, la imaginación y el reconocimiento de relatos tradicionales, en los grupos c, d y e (grados 4° a 11°) se incluye como tipología textual asociada a la habilidad interpretativa. Por su parte, la referencia facial directa se restringe al grupo de educación media donde prima la perspectiva historiográfica al especificar que se espera que el estudiante identifique y dé cuenta de "las características de diferentes momentos, corrientes, obras y autores de la literatura y del sentido que tiene dentro del contexto cultural universal" (p. 49). Asimismo, se plantea el reconocimiento de la ligazón de los contenidos de la obra literaria con su contexto socio-histórico de producción, y con su carácter estético en relación con otras producciones culturales.

También resulta importante resaltar su aparición en el área de lengua extranjera, donde se presenta como un tema para reseñar en uno de los logros del último conjunto de grados de básica secundaria; y en uno de los de media, donde se incluye la "tertulia literaria" como una de las actividades "lúdico sociales y académicas" en las que debe saber participar el estudiante. Esto indica un interés por incluir la literatura como parte del universo comunicativo de la lengua y esboza una cierta transversalidad.

Así mismo es relevante subrayar que esta Resolución del MEN dedica su artículo 13 a los indicadores para proyectos pedagógicos, donde se establece que las prácticas pedagógicas desarrolladas bajo esta modalidad deben observar como referente los indicadores de logros de las áreas involucradas de acuerdo al conjunto de grados; así mismo plantea que "deben hacer especial énfasis en la integración, estructuración, síntesis y aplicación de conocimientos, saberes, actitudes y valores construidos en la familia, en el establecimiento educativo, en el ambiente y en la sociedad".

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998):

El documento de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana está dividido en cinco capítulos, que se subdividen con amplia especificidad de acuerdo a los temas de cada uno. Es, entre los analizados, el documento que presenta mayor cantidad de codificaciones sobre literatura y de referencias faciales a ella. La densidad de dichas codificaciones se concentra en la primera sección titulada “A manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación”; y en la cuarta, que plantea “ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares”, así como también se incluye en el tercer apartado que se denomina “Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura”.

Antes de ahondar en el análisis de la codificación, es pertinente señalar las particularidades enunciativas del documento, pues este valida la posición activa y la dimensión de sujeto académico de su lector destinatario, mediante su carácter explicativo y el uso esporádico del plural sociativo⁸. Además, porque se preocupa por definir líneas pedagógicas de enunciación especificando la herencia conceptual que las sustenta, y propone ejemplos variados enmarcándolos en tales líneas; es decir, rebasa el planteamiento prescriptivo proporcionando opciones reflexivas a manera de ejemplo, lo que proyecta la idea de un docente-lector de los lineamientos como proponente de variantes o de otras opciones pedagógicas. Ello implica que el documento le plantea una flexibilización efectiva de la selección de conocimientos, saberes y experiencias, operando un cambio hacia reglas de clasificación débiles, lo que es concordante con el principio de autonomía en el campo curricular.

Dicho esto, pasemos a la primera sección de los Lineamientos, que está dedicada a explorar “qué han dicho los escritores, en tanto sujetos que trabajan con el lenguaje, sobre la educación”. Para ello el documento presenta las perspectivas de cuatro referentes: Alfonso Reyes, Juan José Arreola, Ernesto Sábato, y José Ortega y Gasset. De las ideas de Reyes se retoma la visión de escuela para la formación del ciudadano, lo que constituye el primer apartado. Empieza resaltando el valor de la educación, la escuela y la cultura como transformadores sociales; no obstante, enfatiza en la necesidad de generar cambios en los propósitos de la escuela. Allí resulta fundamental que la escuela subordine como objetivo los títulos, que es una de las características de esta institución a lo largo del siglo XX, según

⁸ Reflejado en expresiones como: “Veamos algunas características del planteamiento curricular...”, “Recordemos en este punto que...”, “Veamos algunas reflexiones sobre...”, etc.

el documento. En este sentido hace un llamado a lo que se entendería, en claves de Freire (1979), como una verdadera praxis educativa, que sea capaz de conjugar las teorías con el contexto para proponer acciones instituyentes.

Se resalta el carácter interpelador del documento: con relación a los prejuicios del docente frente a la teoría, por ejemplo, el documento afirma que “convergen en inconsistencias, pobreza de criterios, poco desarrollo analítico, fastidio por «tener que pensar tanto»” (MEN, 1998, p. 7). Como respuesta plantea la invitación a configurar de forma orgánica el hacer docente, lo que muestra una relación conceptual con las ideas de Gramsci. Allí, es primordial el papel de la cultura, la lectura y la literatura como parte del campo de la práctica pedagógica. Se plantea, en coherencia, un reposicionamiento de la literatura y su “enseñanza” en el sistema del dispositivo pedagógico. También plantea la necesidad de que los maestros participen de manera efectiva en la formulación de los planes escolares. Anota, no obstante, que en muchas ocasiones la respuesta del maestro a un eventual llamado de este tipo es insatisfactoria “porque en la normal o en la universidad no lo formaron para la discusión con altura epistemológica, no lo formaron para hacer propuestas sino para repetir” (p. 10), lo que muestra un acercamiento a las posiciones de los maestros, como agentes estructurantes de la práctica pedagógica, frente a las propuestas recontextualizadoras que se derivan de las normas estudiadas.

En contrapartida a lo observado en las significaciones construidas por el DPO antes de la carta de 1991, en los lineamientos se enfatiza en que la oralidad, a través de la charla y la discusión, da paso fluido a la escritura. La crítica aquí se enfoca en la tendencia a la censura de la charla dentro de la escuela y, por esa vía, de la inhibición y resistencia de los educandos hacia las actividades comunicativas. El corolario derivado de este análisis es la necesidad de asignarle mayor participación a la práctica comunicativa, al ejercicio de las habilidades asociadas, antes que a la preocupación por el conocimiento tematizado de los rudimentos conceptuales que entraña ese ejercicio. Así, la sugerencia es la articulación de procesos de análisis del discurso, donde el abordaje de manifestaciones bien situadas, extraídas de la cotidianidad y el uso, permite un acercamiento contextualizado al desmonte estructural de los enunciados y, por esa vía, a la comprensión de los mecanismos de la lengua.

El siguiente apartado se titula “Arreola: por una educación con vocación autodidacta”. Allí, se plantea la necesidad de que las instituciones educativas se configuren como “un lugar para el discernimiento, para la exteriorización escrita de los imaginarios surgidos de la lectura y para la inserción en la vida práctica y social de aquello que se ha aprendido” (p. 9). El documento resalta que Arreola percibe la memoración e información sin que se comprenda su utilidad o importancia como una estrategia que produce la "abominación" de la memoria por parte de los aprendientes. Frente a esto, el documento contrapone la memoria analítica, capaz de superar la parcelación de saberes en asignaturas y el afán del título. En síntesis, se plantea la necesidad de enfocar los esfuerzos en una educación que tienda hacia el autodidactismo.

El tercer apartado se dedica a retomar la reflexión de Ernesto Sábato sobre el espíritu crítico y su relación con la información como eje pedagógico. Aquí el centro está en la creación de un interés por el conocimiento, más que en los conocimientos específicos o temáticas asociadas a un arte o ciencia. Requiere el estímulo de la curiosidad y el abordaje directo de los textos. Según dice el documento, de acuerdo con Sábato y Arreola, “más o menos unas diez obras bien leídas y discutidas en grupo, en el transcurso del bachillerato, son suficientes para la formación de un lector que luego, impulsado por aquella experiencia, buscará por su cuenta las obras que más responden a sus deseos”; y agrega el documento: “Lo que hace que sean «bien leídas», es la suscitación del posicionamiento crítico y argumentado, así haya que contraponerse a los juicios del profesor o a juicios que aparecen, por ejemplo, en las historias de la literatura” (p. 11)

Se resalta la importancia del trabajo grupal o colectivo en pro de ese despertar del espíritu crítico; y suma, además, la necesidad de replantear el rol del estudiante. Este punto es el entronque con los postulados de Ortega y Gasset, que se desarrollan en el cuarto apartado de este primer capítulo, llamado “Cómo el estudiante deja de ser estudiante” (p. 12). La idea principal es la transformación del sentido del rol del estudiante. Se trata de reconocer que, dentro del sistema educativo actual, el estudio de una ciencia o arte no está motivada por la curiosidad o la necesidad de saber para resolver un problema bien determinado. Esta carencia hace que el estudio que se desarrolla en la escuela sea falso o impostado.

Así pues, los lineamientos invitan a dar un papel activo al educando, no determinado por el deber escolar, sino propiciando y estimulando la identificación de problemas para avivar la curiosidad y la necesidad de la ciencia. Lo que puede formularse como el propósito de recentrar la actitud investigativa en maestros y estudiantes. De esta manera, “lo que se enseña no es la ciencia sino la necesidad de ella, y este enseñar no puede ser más que una provocación, un desafío que habrá de conducir hacia un permanente desacomodo de los procesos intelectuales de los sujetos participantes en los escenarios del saber” (p. 13). A manera de cierre de la sección, el documento señala que este replanteamiento del rol de los participantes del proceso pedagógico implica también una transformación del rol del “arte literario”, “porque tampoco la literatura como tal es enseñable sino su necesidad en el universo del deseo” (p. 13).

Como conclusión parcial, las apariciones de la literatura en este capítulo le otorgan un papel vertebral en relación con la concepción misma del área. No solo porque toma como referentes enunciadores enmarcados en el oficio literario, sino porque las menciones muestran una alta co-ocurrencia con los códigos asociados a los principios de curricularización, diferente a lo sucedido en la resolución 2343, donde prácticamente no existen tales co-ocurrencias.

En cuanto al papel de la literatura como uno de los ejes de las propuestas curriculares (apartado 4.3), se subraya que los lineamientos constituyen el sustrato de formulación de los indicadores; una vez más, como en el caso de la Renovación Curricular de la década de 1980, se aprecia la asincronía entre la formulación de principios (Lineamientos, Cartilla de integración) y las prescripciones de reglas de transmisión (Programas de área de la renovación curricular). Por su parte, entre las significaciones asociadas a la literatura, la de mayor relevancia en este apartado tiene que ver con la insistencia en el contacto directo con la lectura literaria, asociándola con la participación en el universo cultural y la construcción de identidad (principalmente individual); con el goce estético y la dimensión afectiva; con las capacidades imaginativa e interpretativa; y con el espíritu crítico.

Es resaltable la emergencia de las categorías relacionadas con la didáctica de la literatura, la interdisciplinariedad del trabajo con ella, la perspectiva semiótica, y la noción de intertextualidad. También se observan matices en la asociación historiográfica, pues le quita el papel principal a la organización cronológica de comprensión del fenómeno literario

y se replantea la importancia del conocimiento enciclopédico en torno a las obras. Las codificaciones referentes a la relación pedagógica con el libro de texto, por su parte, se cuestionan respecto a su pertinencia, proponiendo desde el DPO el desplazamiento de uno de los puntos importantes del pensamiento heredado sobre la práctica pedagógica en el área.

Los capítulos 2 y 5 por su parte, abordan los principios de enmarcación que organizan el discurso regulativo. El segundo se centra en la articulación del currículo y el proyecto educativo institucional; mientras que el quinto presenta aspectos evaluativos. Como se señaló inicialmente, la voz enunciativa presenta barajas de alternativas y expone los aspectos relevantes, generando una apertura en las opciones pedagógicas para la práctica, lo que implica una enmarcación débil. En coherencia, los lineamientos plantean una subordinación del canon y las lecturas seleccionadas para el trabajo de aula, su cantidad y distribución en el calendario, a las decisiones emanadas de la labor de curricularización que se realiza en las instituciones en el ejercicio de su autonomía, así como de la función investigativa de los docentes.

Desde el derrotero que trazan los lineamientos curriculares no solo se contempla la contribución de la literatura a la formación de competencias, sino que se plantea una competencia literaria en sí misma. Sin embargo, no se plantea en términos de saber datos sobre literatura, sino relacionado con el abordaje de la obra misma; se resalta “la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas”. Adicionalmente, los lineamientos definen una competencia poética, en una clara alusión literaria, que complementa y amplía el repertorio de saberes que se asocian simbólicamente a la institución de la enseñanza de la literatura.

Se puede afirmar que este documento plantea un reposicionamiento de la literatura, al asumirla como concepto vertebral en la concepción pedagógica del área, y también por formularla como una competencia integrante de la misma. Ese reposicionamiento implica darle centralidad a la experiencia literaria, esto es, resalta la importancia de la lectura de textos literarios y pone al margen las asociaciones historiográficas y de carácter enciclopedista.

Sin embargo, es importante señalar algunas ausencias en el documento. La primera tiene que ver con el lugar de los ejercicios creativos. Si bien se menciona la importancia de la creatividad y se describen someramente algunas actividades posibles, la creación literaria

(oral o escrita) no tiene la importancia de la comprensión e interpretación. Otra ausencia tiene que ver con lo referente a los espacios asociados a la literatura, no hay referencias a biblioteca escolar, o talleres literarios, aunque se tiene en cuenta la dificultad de acceso a los textos.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006)

Este documento constituye el primer referente concordante con el artículo 5 de la ley 715 de 2001, que establece que es competencia de la nación “Establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional”. Es decir, es la primera norma técnica curricular formulada en el DPO colombiano. Su proceso de construcción inició con la difusión de documentos de estudio en 2002 y mostró profundas contradicciones con agentes del campo pedagógico. Para el caso de Lengua Castellana, según la publicación *Altablero*, el MEN reunió a un grupo de profesores coordinados por Corpoeducación que se encargaron de generar el documento del área (MEN, 2002b). Esta propuesta generó reacciones como la del Grupo de investigación Lenguaje, identidad y cultura, (2002) de la Universidad Distrital, que no solo señala los vacíos y contradicciones conceptuales, sino que apunta la necesidad de “replantear el carácter monológico y unidireccional del documento” y “ampliar los espacios de participación de los docentes en la formulación de las políticas educativas” (p. 11).

De acuerdo con el MEN en la entrada sobre “normas técnicas curriculares” de *Altablero*, los Estándares se diferencian de los Lineamientos porque estos últimos “son directrices muy generales sobre el currículo, es la filosofía de las áreas. Los estándares están fundamentados en ellos pero son más precisos y son para cada grado” (MEN, 2002a). Así, el enunciador estatal plantea que hay concordancia entre los Estándares y los Lineamientos antes analizados, no obstante, desde los análisis surgidos en el CIE se considera que, “aunque se mencionen, no se tienen en cuenta y se contrarían explícitamente” (Bustamante, 2003).

Ya en la publicación de 2006 declara que su construcción se realizó contando con “las facultades de Educación del país agrupadas en Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación)” (MEN, 2006, p. 4). Esto último sugiere la participación de

diversos actores implicados en el dispositivo pedagógico: “maestros adscritos a instituciones de educación básica y media del país, [...] investigadores, redes de maestros, asociaciones y organizaciones académicas y científicas, y profesionales de varias secretarías de Educación”. El enunciador Estatal parece interesado en resaltar que la recontextualización planteada y la legitimación de las reglas de distribución y transmisión, validó la participación de los actores que se disputaron el acceso al CIE nacional en las décadas precedentes, dándole relevancia y desarrollo al principio de autonomía. Pero como lo exponen Bustamante (2003) y Orozco (2004), la propuesta vulneró dicho principio, excluyó la participación de los maestros en su construcción y volvió a instaurar reglas de clasificación fuertes en el ámbito instruccional.

Como en el caso de la Resolución 2343, los estándares integran en un solo documento los enunciados relativos a todas las áreas del currículo común obligatorio. Esta vez, sin embargo, se organizan por grupos de competencia así: Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; y Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. A su vez, en cada grupo se especifican como subdivisión los correspondientes a cinco grupos de grados, sin incluir la educación preescolar. El concepto que sustenta la propuesta, como lo especifica el título del documento, es el de competencia que, como exponen Lozano y Ramírez (2005), se puede asociar a la noción de capacidad o habilidad. Al interior del documento se define con relación al saber y saber hacer a partir de un conocimiento. Allí, un estándar se entiende como

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

Así, nuevamente el eje enunciativo está en las reglas de enmarcación del discurso regulativo construidas a partir de la concepción de lenguaje y las metas de la formación en esta área para perfilar criterios que rigen la evaluación dentro de las reglas de transmisión de la práctica pedagógica.

La formulación de los estándares se rige bajo una estructura acorde a la definición de tres campos que componen la formación en lenguaje: “una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos” (p. 24). De acuerdo a ello, los estándares diferencian cinco factores en los que la “literatura” acompaña a la “producción textual”, la “comprensión e interpretación textual”, los “medios de comunicación y otros sistemas simbólicos”, y la “ética de la comunicación”. Cada uno de estos factores tiene asociado un “enunciado identificador” (el estándar propiamente dicho) y una serie de subprocesos. La presencia de la literatura como uno de los factores organizadores de los estándares del área muestra que sigue desempeñando un rol primordial, aunque la densidad del enraizamiento del grupo de códigos asociados a la literatura muestra una merma sustancial con referencia al documento precedente.

En el caso del factor “literatura” se percibe que todos los enunciados identificadores para los diferentes grupos de grados privilegian la lectura, la comprensión e interpretación, y ninguno incluye el ejercicio productivo en el marco específico de la literatura. Como se verá adelante, sin embargo, en los subprocesos del factor producción textual sí se incluyen referencias a ejercicios que se relacionan con ello, aunque tampoco constituyen una línea de trabajo con presencia fuerte. También resulta importante resaltar que los enunciados de los dos últimos grados de educación básica secundaria y de los de media especifican marcos espaciales de estudio. El primero al referirse a “obras literarias latinoamericanas” (p. 38); y el segundo a “manifestaciones literarias del contexto universal” (p. 40). La asociación de las significaciones que plantea pasa por la “capacidad creativa y lúdica” en los tres primeros grados de básica primaria; y por la elaboración de hipótesis sobre la relación entre los elementos constitutivos del texto literario y el contexto de éste, en los últimos (4° y 5° grados). En la básica secundaria, por su parte, se enfatiza en la tradición oral, los géneros literarios, la capacidad crítica y creativa, y las características estéticas, históricas y sociológicas. En el nivel de media, por su parte, se le asocia la habilidad de analizar “crítica y creativamente” diferentes manifestaciones literarias. En este sentido, aunque los enunciados identificadores abarcan buena parte de la gama de significaciones que proporciona el pensamiento heredado, las articula a través de límites bien diferenciados de clasificación con criterios diversos que no evidencian una línea de desarrollo y tampoco apuntan a la relación con los contextos particulares.

El análisis de la codificación de los subprocesos, por su parte, muestra que las significaciones imperantes son las relacionadas con la estructura del texto literario según sus características formales, y más específicamente menciona la importancia de su estudio “por géneros” (p. 37). Es decir, en la mayoría de los 29 enunciados de los subprocesos de los Estándares de lenguaje se involucran aspectos como reconocer “en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos” (p. 37), o a identificar o contrastar el origen o las características de estos géneros. En los dos últimos grados de la básica primaria hace énfasis en los “elementos constitutivos” (p. 35) de un texto literario, e indica que el estudiante debe reconocer “elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes” (p. 35), elementos asociados a la adaptación escolar del análisis literario formal, que constituyen ya un método tradicional de abordaje del texto literario en la práctica pedagógica susceptible de ser reemplazada por la memorización de dichos aspectos.

Sumado a la observación anterior, en el subproceso de educación media que dice: “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.” (p. 40); los aspectos mencionados están asociados al conocimiento enciclopédico sobre literatura. También, aunque con menos enraizamiento de codificación, aparecen citas que asocian este “factor” del área a la perspectiva que se organiza en torno a la historia de la literatura; por ejemplo, al plantear que el estudiante debe poder caracterizar “los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.” (p. 38)

Otra significación que aparece en los subprocesos es la que señala las relaciones intertextuales que son propias de la literatura. También la que presenta, a través de secuencias de enunciados, la construcción del texto literario como un proceso; por ejemplo, dentro del factor “producción textual” de los grados sexto a séptimo, aparecen:

“Defino una temática para la producción de un texto narrativo” (p. 36)

“Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo” (p. 36).

“Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno”

Hay también asociaciones, aunque con aparición discreta (entre una y tres citas codificadas en los enunciados de subprocesos), que incluyen el desarrollo de la capacidad crítica, la lúdica y la creatividad; o las dimensiones ética, estética y cultural.

Además de la enunciación de los estándares (páginas 32 a 41), la sección dedicada a las competencias de lenguaje cuenta con un apartado inicial (páginas 18 a 31) que explica la concepción global de estas competencias. En este apartado también se rastrea un número amplio de referencias a los géneros y se destacan asociaciones de la literatura con la expresividad y los aspectos afectivo y emocional. Aunque allí, en la definición de los tres campos fundamentales en la formación en lenguaje, al hablar de la pedagogía de la literatura se refiere al “goce literario” y al “placer de leer”, no se observó desarrollo de esas ideas en los enunciados de los subprocesos. De la misma forma, el apartado incluye mayor presencia de significaciones asociadas a la cultura, la estética y la creatividad, que las que se analizaron en los enunciados identificadores y en los subprocesos.

Derechos Básicos de Aprendizaje (2016-2017)

El análisis sobre la propuesta de los Derechos Básicos de Aprendizaje se realizará a partir de dos documentos titulados: *Derechos Básicos de Aprendizaje –Lenguaje– V.2* (en adelante DBA V.2, MEN, 2017); y *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje* (en adelante Fundamentación DBA, MEN 2016-2017). Cabe aclarar que estos dos documentos no fueron expedidos por decreto y que el segundo carece de registro ISBN ante la Cámara Colombiana del Libro. Sus coordenadas de enunciación se remiten a su carácter de norma técnica curricular de acuerdo a la Ley 715 de 2001.

El documento de Fundamentación de los DBA relata que estos documentos son producto de un proceso desencadenado en 2015 con la publicación de la primera versión de los DBA, la cual “tenía como público objetivo a los padres de familia”. No obstante, las redes académicas, las universidades y asociaciones se integraron a su análisis y debate, provocando dos conclusiones por parte del enunciador (MEN). La primera consistió en generar un documento cuyo público objetivo fueran los docentes y los directivos docentes. La segunda, que la formulación de DBA también se hiciera para “otras áreas del

conocimiento”. Más allá de esta descripción del proceso de formulación que se incluye en la introducción de la Fundamentación de los DBA, es importante destacar que la construcción del documento de 2015 estuvo a cargo de un grupo de expertos internacionales como en el caso de los documentos de la década de 1970, excluyendo el aporte del CIE nacional. Ante la respuesta de estos agentes, la construcción de la segunda versión y de los documentos subsiguientes se encargó a dos equipos técnicos: uno del propio MEN y otro de la Universidad de Antioquia, que contó con la asesoría internacional de Gustavo Bombini, quien renunció debido a las presiones del MEN para sesgar el enfoque de la propuesta curricular del documento técnico. Este recorrido, visto desde las dinámicas del dispositivo pedagógico, evidencia la tensión producida en el intento Estatal por instituir, o reorientar lo instituido, respecto a las reglas de distribución, recontextualización y transmisión, legitimadas por el DPO. Este intento fue confrontado por el CIE colombiano, que como se vio en el apartado 3.1.1, logró incorporar la participación de los maestros en su conformación; esta confrontación fue lo que presionó una revisión de la formulación y la elaboración de los documentos de referencia para este análisis.

Una vez hecha la presentación general del documento, la sección introductoria se completa con la exposición de la estructura común para todas las áreas tanto de los DBA como de las Mallas de aprendizaje. El concepto en el que se basa la propuesta es el de “aprendizajes estructurantes”, que se define como “la conjunción de conocimientos y prácticas sociales y personales que favorecen transformaciones cognitivas y cualitativas de las relaciones del individuo consigo mismo, con los demás, y con el entorno (físico, cultural y social)” (MEN, 2016-2017, p. 7). De acuerdo a ello, el documento afirma que “los DBA son enunciados flexibles que permiten procesos de actualización curricular en contextos particulares de práctica” (p. 8). En términos de su formulación, la estructura de los DBA consta de tres partes: los enunciados, que “son los aprendizajes estructurantes que se plantean como importantes para cada grado por área”; las Evidencias de aprendizaje, que “sirven de referencia al docente para hacer el aprendizaje visible”; y los ejemplos, que “muestran lo que los estudiantes deben estar en capacidad de hacer al lograr los aprendizajes enunciados” (p. 9).

Frente a las Mallas de Aprendizaje, la Fundamentación de los DBA afirma que ponen en diálogo los Aprendizajes estructurantes con “la organización epistemológica y

pedagógica de cada área”, así como con “cuestiones didácticas útiles para su implementación en el aula” (p. 10). Aunque insiste en que las Mallas de aprendizaje no sustituyen las Mallas curriculares “desarrolladas en los establecimientos educativos”, ni la función del PEI y los maestros en el diseño curricular, la estructura de las mallas, y también la de los DBA, muestra un carácter prescriptivo a nivel enunciativo que provoca una coherencia ambigua con el principio de autonomía. A nivel comunicativo el uso del mismo término para los documentos del MEN y para el trabajo de construcción curricular de los maestros, induce a equívoco, de manera que las Mallas de aprendizaje terminan asumiéndose como modelo o patrón de las mallas curriculares.

Resulta importante el diálogo que establece esta Fundamentación con los documentos precedentes: Lineamientos y Estándares. Que no sólo aparecen para la declaración de concordancia normativa, sino que los reseña y asume posición frente a ellos. Uno de los puntos de discusión que establece con estos documentos tiene que ver con su vigencia. Señala, por ejemplo, que “la escuela de hoy no es la misma de finales del siglo XX cuando primaban los modelos tradicionales en la educación, momento en el que ocurrió la construcción de los Lineamientos” (p. 15).

La Fundamentación de los DBA también cuestiona que el apartado sobre los procesos de construcción de sistemas de significación, planteado por los Lineamientos, “no es lo suficientemente sistemático para orientar al docente sobre las prácticas que se deben realizar en el aula ni sobre los momentos en que estas deben llevarse a cabo” (p. 17). Objeta, asimismo, que los aspectos de interpretación y producción textual se reúnan en un solo proceso, defendiendo su separación enfocada a profundizar en el componente de la escritura. También señala la escasa presencia del componente oral. Frente al eje referido al estudio de la literatura señala:

Aunque el documento puede tener vigencia en cuanto a los ejes y al perfil del docente deseado para el estudio de la literatura en el aula de clase, no se dan herramientas ni orientaciones claras sobre el abordaje del texto literario y se hace necesario revisar la pertinencia en un contexto en el que no todos los docentes cuentan con una formación literaria. (p. 18-19)

El documento de fundamentación de los DBA señala que está de acuerdo con la autonomía curricular explorada en el capítulo 2 de los Lineamientos. También defiende la

vigencia de las conceptualizaciones en torno a interpretación de textos, aunque, como se anotó, resalta la insuficiencia de desarrollo sobre su producción. Además, subraya la carencia de referencias a estudios internacionales “debido a la focalización en trabajos liderados por el MEN y por el ICFES en los dos años anteriores a la publicación de los Lineamientos” (p. 20).

Sobre los Estándares Básicos de Competencia señala falta de concordancia normativa en tanto la propuesta de los estándares “toma cierta distancia de los ejes y no presenta un diálogo del todo consistente con los Lineamientos (1998)” (p. 22). También cuestiona que los cinco factores que organizan los Estándares tengan una relación isoordinada, pues considera que “los procesos deberían estar supraordinados a los elementos conceptuales”. Adicionalmente, cataloga como “error conceptual” (Ibídem) unir en la misma categoría el estudio en torno a los medios de comunicación y los sistemas simbólicos.

El análisis de estos dos documentos hace parte de la sección tres, titulada “Revisión de referentes y pruebas en el área de Lenguaje”. Esta sección también incluye la exploración de las pruebas nacionales, de referentes internacionales y pruebas en ese mismo nivel. Todo lo anterior para sustentar la necesidad de enunciación de los DBA como herramienta de actualización de los referentes curriculares. La sustentación se lleva a cabo en la sección cuatro, “Justificación”, donde recoge buena parte de las objeciones que se rastrean en el apartado anterior. Principalmente enfatiza en la distancia entre Lineamientos y Estándares; en la ausencia de la oralidad y las nuevas tecnologías; y en las dificultades frente al abordaje sistemático del “proceso de apropiación de código escrito”. Además, reclama la incorporación de las dimensiones de construcción de las pruebas internacionales. Se resalta que el análisis de tales pruebas tiene el fin de rastrear sus coordenadas de formulación, los aparatos conceptuales que las sustentan y los criterios que las rigen. Salvo para las pruebas Saber, no hay mención a sus resultados. Se puede inferir que la función de esta revisión está asociada a amoldar la propuesta curricular de los DBA a los criterios identificados, más que usarlas con función diagnóstica, lo que implica un afán por acoger las directrices de los organismos internacionales sin tamizarlas por los factores contextuales del caso colombiano específico.

La quinta sección del documento, que ocupa algo menos de la mitad de sus páginas, se dedica a los “Referentes teóricos y conceptuales” que sostienen la propuesta (MEN, 2016-

2017, p. 38). Allí, después de abordar las concepciones de Lengua y Lenguaje; de definir las cuatro dimensiones del Lenguaje que se contemplan; y de presentar los conceptos que soportan las ideas en torno a las habilidades del lenguaje, el apartado final se dedica a la literatura de manera específica. A este componente se dedica alrededor de página y media donde la asociación más recurrente es entre la literatura y los aspectos afectivos o de identidad: afirma, por ejemplo, que la literatura “concede la oportunidad de vivir otras vidas, reflexionar sobre situaciones remotas que bien podrían ser propias en momentos futuros” (p. 60); también se anota el potencial para que el docente “fomente la literatura como una instancia que tiende a transformar todos los ámbitos de la vida” (p. 61). Y en su conclusión resalta que “la clase de literatura” puede ser un espacio en el que “los estudiantes pueden analizarse, reconocerse y dar sentido a su experiencia humana” (p. 61)

Otras asociaciones, aunque apenas con uno o dos enraizamientos, tienen que ver con la visión historiográfica, el reconocimiento de la tradición literaria, el goce estético y el abordaje desde los géneros literarios. Resulta importante la anotación sobre la “simultaneidad de apuestas pedagógicas y didácticas”, que se interpreta en la fundamentación como “un escenario de encuentro que vincule el disfrute de las obras y promueva la discusión sobre lo desconocido” (p. 60). En este marco se le asignan, además, funciones relativas a “fortalecer la creatividad, desarrollar procesos de pensamiento y consolidar una actitud crítica en los estudiantes” (p. 60)

Tanto por el espacio destinado al abordaje de la literatura, como por la cantidad de enraizamientos de los códigos asociados directamente a ella (muchos de ellos en el marco del análisis de los documentos precedentes), la Fundamentación de los DBA muestra un desplazamiento de la importancia de este campo dentro del área de lenguaje. Adicionalmente a ello, proyecta una limitación del trabajo con la literatura al “perfil” del docente, lo que significa que supone que los docentes no poseen la formación necesaria sobre este componente; suposición delicada y contradictoria si se tiene en cuenta que los currículos de formación y los perfiles profesionales de los licenciados que ejercen en el campo del lenguaje son avalados por el propio ministerio. Lo anterior, sumado al debilitamiento del principio de enmarcación (disminución de las opciones para particularizar las reglas de transmisión desde el campo de la práctica pedagógica), logra establecer un viraje hacia un

principio de clasificación más fuerte donde la literatura queda relegada completamente del papel vertebral que se planteaba desde los Lineamientos.

El documento de los DBA V.2 (MEN, 2017), por el contrario, tiene mayor presencia de codificaciones asociadas con la literatura. Este documento, siguiendo la estructura descrita anteriormente, se organiza según la división específica por grados (1°, 2°, 3°, etc.) y deja de lado la noción de conjuntos de grados que se planteaba en los Estándares, lo que significa, como se ha mostrado, un debilitamiento de las normas de enmarcación y, por contrapartida, un aumento en la fuerza de las normas de clasificación. En términos de Bernstein (1985b), se constituye como una clasificación instruccional agregada, no especializada, basada en la materia. Menor fuerza presenta en términos de la enmarcación regulativa a través de la división por cursos, pues admite que los aprendizajes estructurantes se asuman como intersecciones entre grados (MEN, 2016-2017, p. 9). Además resulta importante apuntar que esta organización por cursos rompe con el enfoque por ciclos que propendía por los procesos y la integración para privilegiar una mayor segmentación acorde con las propuestas del negocio editorial sustentado en la producción de libros de texto por grado.

La codificación de los DBA V.2 permite diferenciar dos lugares de aparición en la estructura: en los enunciados y evidencias, por una parte; y en los ejemplos por otra. Respecto a los primeros, se observa que se destinan dos enunciados específicos sobre la literatura en todos los grados (casi siempre los DBA 3 y 4). En sexto, además, aparece uno referente a la tradición popular (DBA 5) que involucra el aspecto lírico de géneros como la trova, las coplas y los refranes. Se destaca que la asociación más recurrente en los enunciados es el aspecto afectivo y de identidad, en coherencia con los resultados del análisis del documento de Fundamentación de los DBA. No obstante, en las evidencias es el aspecto estructural y las características formales de la literatura las que tiene mayor número de codificaciones. El DBA 3 para segundo, por ejemplo, “Identifica algunos elementos constitutivos de textos literarios como personajes, espacios y acciones” (p. 13). Entre las evidencias también resulta destacable la presencia de algunas citas que asocian la literatura como expresión de la creatividad y depositaria de la cultura.

Una concepción que cobra relevancia es la relacionada con la historiografía literaria, la literatura clásica y la recepción del canon, que había tomado menor centralidad en los

documentos precedentes. La co-ocurrencia de códigos al respecto y el análisis de las unidades, proyecta que la formulación de las evidencias puede desembocar en un reemplazo de la experiencia literaria con el texto por la memorización de conceptos o características asociados. Así, por ejemplo, el DBA 4 para séptimo de secundaria dice que el estudiante debe saber clasificar las producciones literarias a partir del análisis de su contenido y estructura en diferentes géneros. Si bien el proceso ideal sería el de realizar esa clasificación a partir del análisis fruto de la lectura, se corre el riesgo de ir directo a la clasificación e identificación de características sin pasar por la experiencia lectora. Así, es evidente que la incorporación del concepto de “evidencias” en los DBA parece obedecer a su formulación inicial en educación, que la equiparaba a la evidencia médica, desconociendo la complejidad del fenómeno educativo. Hederich, Martínez y Rincón (2014), muestran como la educación basada en evidencias tuvo un proceso de discusión desde su formulación en 1997, que llevó a reevaluar el parangón directo con las ciencias médicas, tornando este enfoque en una herramienta para la formulación de políticas públicas que permitiera orientar la toma de decisiones. Sin embargo, es destacable que este enfoque sigue enfatizando en la construcción basada en criterios de eficiencia difíciles de ubicar en el contexto educativo. Más aún en el caso de los DBA, que las plantea como *telos* de las actividades de aula.

Frente a las significaciones asociadas en los ejemplos, se destaca que su presencia no se restringe a los enunciados que relacionan facialmente la literatura, sino que se articula con DBA relativos a la producción textual (DBA 8, grado 6°; DBA 2, grado 10°), la inferencia de sentidos (DBA 6, grado 8°); la comparación de tipologías textuales (DBA 6, grado 11°) o la expresión oral (DBA 7, grado 11°). Además, en la misma línea de las evidencias, se encuentra que los ejemplos que se incluyen bajo los enunciados de los DBA que abordan directamente la literatura, se enfocan en aspectos formales del texto literario, la mayoría de las veces con relación a los géneros, y muestran tendencia a funcionalizar el contacto con los textos de literatura hacia la producción de textos no literarios o la comparación con estos. Así, se retoma de manera manifiesta el “uso” de la literatura como herramienta subordinada a la enseñanza-aprendizaje de las concepciones de funcionamiento de la lengua, aunque ya no centradas en la gramática tradicional. Ello muestra el desplazamiento de la idea de competencia literaria dentro de las prioridades del área. No obstante, las codificaciones relacionadas con la lectura directa de textos literarios muestran

que se sigue privilegiando frente a los conocimientos enciclopédicos, aunque, como lo anotan Aragón y Castaño (2017), incurre en el abordaje de la literatura a partir de fragmentos. De otra parte, la relación con códigos asociados a la creatividad dentro de los ejemplos muestra que esta se restringe a los grados que componen la básica primaria.

Como se presenta en la Fundamentación de los DBA, existe un grupo de documentos que completa la propuesta: las Mallas de Aprendizajes del Área. Presentadas en diciembre de 2017, estas Mallas se formularon para los grados 1° a 5°, como complemento específico de los documentos hasta aquí analizados. Aunque no se incluyeron en la Unidad Hermenéutica de análisis, se realizó una revisión general a la luz de la estructura expuesta en la Fundamentación de los DBA. De ellas se destaca que profundizan el carácter prescriptivo bajo una voz imperativa velada que se hace palpable en el uso recurrente de la expresión “el docente puede [...]”. Esta expresión precede a la enunciación de una serie de actividades que permitirían a los estudiantes dominar las microhabilidades que componen las habilidades del lenguaje. Si bien en la introducción general de todos los documentos se incluye la literatura como uno de los ejes del mapa de relaciones, en la exploración no se encontró referencia al goce estético, ni se identificaron actividades que le dieran centralidad a ideas asociadas a conceptos vigentes en el campo como educación literaria o competencia literaria. Por el contrario, se percibe el desarrollo de la significación como herramienta subordinada.

En conclusión, el conjunto de documentos abordados en torno a la propuesta de los DBA muestra una serie de contradicciones y encubrimientos importantes: en el campo normativo se enuncia como coherente con los documentos precedentes, pero critica su vigencia y desconoce la pervivencia del pensamiento heredado, de prácticas tradicionales y de problemáticas educativas que ellos abordaban. Sobre los conceptos curriculares y disciplinares del área esgrime muchos de los postulados actuales de las agencias de producción del discurso primario, pero no los viabiliza en los enunciados, evidencias y ejemplos. En cuanto a la Literatura, la formula como eje estructurador del área, pero la desplaza de su papel central y, aunque se señaló en las críticas a la primera versión (Aragón y Castaño, 2017), las significaciones perfiladas diluyen su importancia como movilizadora del goce estético, de la reflexión ética y de la construcción de subjetividad, privilegiando la subordinación a la identificación de los géneros, la caracterización de estructuras y el

aprendizaje de los elementos constitutivos del lenguaje. Esta serie de características la ubican en la dupla parecer-no ser, pues aquello que enuncia en el nivel superficial no se concreta en la profundidad de la propuesta para la práctica pedagógica.

3.1.4 Movimientos en las significaciones sobre la literatura y su “enseñanza” en torno a la constitución de 1991 en el DPO

A partir de lo analizado en la sección se constata que, desde los años precedentes a la promulgación de la Carta de 1991, en la configuración del dispositivo pedagógico colombiano los aspectos determinantes sobre la literatura y su “enseñanza” se rigen por los principios de clasificación y enmarcación que atañen a la curricularización de un área específica, llámese Español y literatura, o Humanidades y Lengua Castellana. Estos principios han estado, desde entonces, en el centro del debate entre el estado como enunciador del DPO y el CIE colombiano, mostrando procesos dialécticos entre lo instituido y lo instituyente al respecto.

Frente a la estructura de control que se establece a través de las concepciones de currículo, uno de los principales cambios que se legitiman en el DPO con la constitución de 1991 tiene que ver con el papel del MEN, que pasa de prescribir deliberadamente el currículo durante las dos décadas precedentes, para asumir la función de control y vigilancia de los procesos de formulación curricular en las instituciones con acuerdo al principio de autonomía (Agudelo y Mora, 2012, p. 241). En ese mismo sentido se orientan las leyes y decretos que desarrollan la constitución; no sucede lo mismo en el caso de las normas técnicas curriculares más recientes, donde progresivamente prima el carácter prescriptivo. Así, mientras que la perspectiva constitucional y las normas derivadas de ella hasta 1998 (Ley 115, Indicadores y Lineamientos) propenden por la flexibilización de la clasificación y la enmarcación del ámbito instruccional, tales normas técnicas curriculares que reglamentan la Ley 715 (Estándares y DBA) generan un retroceso hacia la rigidez de las mismas. Lo anterior, siguiendo la expresión usada por Cajiao (2004) y Rodríguez (2002), constituye un movimiento de reforma y contrareforma educativa.

Cabe señalar aquí la distancia entre la forma enunciativa de los documentos relacionados con la propuesta de los DBA y la de los Lineamientos, pues los primeros

asumen una forma impersonal, principalmente centrada en la vigencia de los constructos teóricos más que en la revisión de su pertinencia, o aplicabilidad contextualizada. Además, no presentan los pasajes explicativos que tenía el documento de 1998, y se posiciona como voz de autoridad. Peñas (2016) concluye que el carácter de los DBA es “vinculante”, y que “no pueden ser tomados como currículo oficial porque el marco jurídico lo impide” (p. 3); pero en la perspectiva de la construcción de significados, el posicionamiento enunciativo y sus formas establecen una tensión que tiende a contrarrestar el peso del principio de autonomía.

Lo anterior está emparentado con un cambio de foco para el principio de clasificación dentro del DPO, pues abandona la enunciación de temáticas, contenidos y objetivos para asumir las nociones de logros, competencias y aprendizajes estructurantes. Así, en la normativa más reciente entre la analizada, el DPO ha planteado un fuerte principio de clasificación definiendo estrictamente las microhabilidades legítimas para cada grado; es decir, las normas técnicas curriculares presentan una tendencia hacia la clasificación fuerte del contexto instruccional. Ello, en concordancia con los postulados de Bernstein (1985b), ha implicado un debilitamiento del principio de enmarcación, esto es, de las opciones de maestros y educandos de asumir un papel activo en la determinación del qué debe saberse, cómo se valida su aprendizaje y cuando debe realizarse la enseñanza y dicha validación. Lo anterior se configura, principalmente en la importancia que le conceden las leyes y decretos al control de aspectos como la división de las áreas y el tiempo que se le dedica a cada una, la definición de niveles, o las orientaciones sobre espacios educativos.

Frente a la formación docente, hay prevalencia de la relación que implica que esta formación se debe orientar y constituir a partir de las formulaciones que el DPO realiza sobre los niveles educativos de básica y media. Esta relación, planteada inicialmente en el Decreto 1419 de 1978 (Art. 21), y concordante con el artículo 6 de la ley 30 de 1992 (Num. f), opera una irradiación de los principios de clasificación y enmarcación definidos para los niveles señalados como principio recontextualizador para la formación superior; lo que se traduce en un control sobre las posibilidades de incidir en dicha recontextualización desde agencias y agentes académicos como las redes de maestros, los grupos de investigación o los investigadores individuales, las asociaciones, las facultades de educación, entre otros. Previo a la constitución, este mecanismo de control hizo emerger tensiones con el CIE, lo

que se resolvió con la incorporación del principio de autonomía y el énfasis en la pedagogía por proyectos como instrumentos privilegiados para limitar el control oficial sobre la clasificación y entregarlo al docente como agente de la práctica pedagógica. En la normativa derivada de la constitución, sin embargo, se observa un progresivo fortalecimiento de la voz oficial como validadora y legitimadora de las prácticas, esto es, enunciativamente ha avanzado hacia formulaciones cada vez más específicas sobre las reglas de transmisión, lo que debería repercutir en la misma vía sobre las perspectivas de los currículos de formación de maestros. Uno de los aspectos destacables es que en los documentos relacionados con la propuesta de los DBA no aparecen ya citas enraizadas en los códigos relacionados con la pedagogía por proyectos. Lo que muestra, como lo afirma Díaz (1993), que “los usos oficiales cambian el sentido del discurso teórico producido por el CIE” (p. 27), pues mientras la propuesta del CIE colombiano de las décadas precedentes centran el principio integrador en el modelo de la pedagogía por proyectos, los DBA lo dejan por fuera.

Todo lo anterior impacta el tejido de las significaciones asociadas a la literatura. Sobre ello se identificó que el DPO ha venido atendiendo a la vigencia de las concepciones de lenguaje que lo soportan y, por esa vía, ha ampliado las asociaciones simbólicas y funcionales instituidas que se le otorgan a la literatura. Pero también ha operado un desplazamiento progresivo de su papel dentro del área curricular obligatoria: mientras el documento de los Lineamientos asigna un lugar vertebral en los principios que rigen la curricularización y plantea una competencia literaria, la norma técnica curricular más reciente entre las analizadas (los DBA) la relega, aunque la lectura de textos literarios sigue presentándose como herramienta propicia y legítima para el dominio de las habilidades del lenguaje.

Asimismo se resalta que la propuesta de los Lineamientos es la que mayor resonancia significativa tiene frente a la literatura: la ubica en el marco general de concepción del área y de los principios de curricularización, le atribuye funciones relacionadas con el capital cultural, la estructura social, la dimensión afectiva, la identidad individual y colectiva, y el goce estético; asimismo, discute contextualizadamente las significaciones asociadas a prácticas pedagógicas tradicionales como el historicismo, el reemplazo del contacto con el texto literario por la memorización de información asociada a la literatura, o el uso restringido de la literatura como modelo lingüístico. Los documentos posteriores

progresivamente reducen la relevancia de las significaciones respecto al aspecto curricular y las relegan a enunciados cada vez más delimitados dentro del discurso instruccional. A partir de los Estándares, la significación predominante está relacionada con la estructura y los aspectos formales, así como con la caracterización enmarcada en los géneros. Esta significación se convierte en la base para que los DBA y las “mallas de aprendizaje” posicionen la literatura como una herramienta subordinada a la “enseñanza-aprendizaje” de los rudimentos del lenguaje y de la historia literaria, aunque no se lean las obras mismas, como fuera en la década de 1970.

Finalmente, es importante señalar el esfuerzo por relegar las significaciones caducas y limitantes que se encuentran en el pensamiento heredado según las concepciones vigentes sobre educación literaria. Entre las transformaciones destacables está la disolución de la noción prescriptiva de canon, bien sea asociado a la literatura clásica o a la formación de identidad nacional. Sin embargo, a través de los “ejemplos” y las “situaciones de aprendizaje” para el dominio de microhabilidades planteadas en los DBA y las Mallas de Aprendizaje se identifica un canon oculto que, una vez más, encubre su carácter prescriptivo bajo una apariencia “vinculante”. También es relevante señalar el desplazamiento de la memoria acrítica dentro de los procesos asociados a la didáctica de la literatura, aunque también aquí hay formulaciones que potencialmente le pueden dar cabida. En coherencia aparece la insistencia sostenida en la centralidad del contacto directo con el texto literario; sea cual sea la función asociada, las significaciones siempre remiten a la experiencia literaria personal.

En esa misma línea, pero en sentido contrario, y para finalizar, cabe subrayar la incorporación de la noción de competencia literaria en los Lineamientos y su posterior desaparición en los Estándares y DBA. Esto implica, desde la perspectiva del contexto primario, es decir, de la producción del discurso en torno a la “enseñanza” de la literatura como institución social, un retroceso, pues desatiende las concepciones vigentes que profundizan la importancia del abordaje de la literatura en el campo educativo.

3.2 Las significaciones sociales sobre la “enseñanza” de la literatura en la narrativa biográfica de docentes en ejercicio.

Tanto en la propuesta de comprensión de lo histórico-social elaborada por Castoriadis (2013), como en la que trata sobre los códigos sociolingüísticos, concebida por Bernstein (1985a, 1985b), no se deja de lado el nivel de análisis donde el sujeto es el referente. Para Castoriadis (2013) el imaginario se trasluce a través de las representaciones, afectos y deseos, que un sujeto proyecta en su discurso y su comportamiento, es decir, en su dimensión de *legein* y *teukhein*. En la perspectiva de la sociología educativa, el análisis de las posiciones subjetivas corresponde al “nivel textual”, donde ocurren las realizaciones del código (Bernstein, 1985a). Plantea que tales posiciones están mediadas por las posibilidades del uso de códigos restringidos o elaborados, en el entendido que estas posibilidades están condicionadas por las agencias de transmisión (escuela y familia), que a su vez responden a los principios culturales dominantes producidos en el nivel macro-institucional, donde ciertamente se ubica el Estado como legitimador del DPO, estudiado en la sección anterior. En este sentido, la sección que inicia constituye una búsqueda de las marcas que dejan las relaciones de poder entre los diferentes campos en la construcción de significaciones en la experiencia vital de los docentes.

Como se planteó en la sección *Puntos de partida* del capítulo sobre las coordenadas conceptuales e investigativas, se da por sentado que el momento de formación de licenciados es crucial en la irradiación de sentidos frente a un contenido de conocimiento. Además, hay que añadir aquí que, tanto en términos de la constitución simbólica como en el dominio de un código, los sentidos que se cristalizan en el proceso de investidura con la autoridad pedagógica al obtener un título, se eslabonan con las significaciones heredadas, vividas como métodos de enseñanza/aprendizaje en los niveles inferiores a la formación universitaria. Esta forma de asumir la formación de los licenciados en el campo de las ciencias del lenguaje inicia por reconocer la importancia vital de los contextos primarios de adquisición de los códigos sociolingüísticos: la familia y la primera infancia. También implica abordar el paso por la escuela como agencia de transmisión de los códigos educativos, donde está instalada la literatura como institución social. Así mismo, tanto los planteamientos curriculares de los programas cursados, como las significaciones que se construyen en la reflexión de la práctica pedagógica o la formación posgradual van a matizar las significaciones concretas de cada sujeto.

Así, esta reconstrucción de la narrativa biográfica busca tender un puente desde la adquisición de los códigos asociados a la literatura y los capitales cultural y simbólico implicados, hasta el ejercicio de su “enseñanza”, sin perder de vista que en los procesos que conciernen a las agencias de transmisión:

“todo lo que se selecciona no es necesariamente transmitido, lo que se transmite no es necesariamente adquirido y lo que se adquiere puede tener poca o ninguna relación o una relación opuesta con las intenciones de los seleccionadores y los transmisores” (Bernstein y Díaz, 1985).

Para la construcción de la presente sección se realizaron un total de ocho sesiones de entrevista. Una de ellas jugó el papel de pilotaje donde se puso a prueba la formulación de los ejes generales y se exploraron alternativas de abordaje para las entrevistas. Las siete sesiones restantes, se realizaron con dos docentes formados en la segunda mitad de la década de 1980 y con cinco que finalizaron su pregrado entre 2009 y 2015. Todos ellos ejercen para el momento del estudio la docencia en el área de lenguaje en los niveles de básica secundaria y media en instituciones oficiales. Con los audios resultantes se construyó una Unidad Hermenéutica en el programa ATLAS ti para adelantar el proceso de codificación mixta siguiendo los criterios explicados en el apartado anterior (Ver 3.1.1). En este caso resultaron 148 códigos entre los preestablecidos y los emergentes, y se enraizaron en un total de 535 citas dentro de los audios. La siguiente tabla muestra la caracterización general de los entrevistados:

Identificador del Entrevistado	Sexo	Año de graduación pregrado	Título de pregrado	Universidad donde cursó el pregrado	Modalidad	Estudios de posgrado
Entrevistado 0 - EO	M	2010	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana	Universidad Surcolombiana	Presencial	Maestría en Historia

Entrevistado 1 - E1	F	2013	Licenciatura en básica primaria con énfasis en Lengua Castellana	Universidad del Tolima	A distancia	Maestría en enseñanza del español como lengua extranjera
Entrevistado 2 - E2	F	2009	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana	Universidad Surcolombiana	Presencial	Maestría en educación, profundización en docencia e investigación universitaria
Entrevistado 3 - E3	F	2014	Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Presencial	Maestría en educación, línea de investigación en lenguajes y literaturas
Entrevistado 4 - E4	M	2012	Licenciatura en Lengua castellana	Universidad del Tolima	Presencial	Maestría en educación
Entrevistado 5 - E5	M	1990	Licenciado en ciencias sociales	Universidad Pedagógica Nacional	Presencial	Maestría en Literatura
Entrevistado 6 - E6	F	1992	Licenciatura en Lingüística y Literatura	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Presencial	N/A

Tabla 3. caracterización general de los entrevistados

Fuente: Elaboración propia

3.2.1 Las significaciones sobre la “enseñanza” de la literatura en las narrativas biográficas de docentes formados antes de 1991

Herencias y trayectorias en la iniciación literaria

Las narrativas biográficas muestran contrastes y similitudes particulares, lo que significa también diversidad de situaciones o contextos instruccionales, regulativos, imaginativos e interpersonales (Bernstein, 1985c) que los llevaron a significar la literatura y a adquirir los códigos restringidos sobre ella de manera particular.

Allí, los entrevistados coinciden en la influencia de situaciones familiares en su despertar estético personal. Maritza rememora sus primeros contactos con la literatura, que la llevaron, además, a iniciarse en la lectura literaria en compañía de su padre.

Mi papá era buen lector, entonces de mi papá yo adquirí que en la casa siempre había un libro, entonces mi papá leía un libro, yo lo leía, digamos que yo leía un libro al mes, porque era el libro que mi papá llevaba. Mi papá trabajaba en una editorial, entonces a él le llevaban los libros o a veces se los devolvían los señores que los compraban, entonces él los dejaba y los leía, y luego yo los leía, y ahí sí se los llevaba; entonces en mi casa siempre había un libro y siempre se leía (E06 8:46 - 9:21)

Miguel, por su parte, ubica su iniciación literaria a través de la narración oral. Él solía ir al cine en el barrio de su abuela, al occidente de Bogotá, los domingos por la mañana. Relata “Yo visitaba a mis primos, que tenían una panadería y les tocaba trabajar duro, y les contaba la película que había visto. Así empiezo a tener una relación con el desarrollo de la oralidad, a narrar y mantenerlos expectantes con lo que pasó en la película” (E05 12:14 – 12:33). Enseguida agrega:

La otra experiencia, ya con la lectura, tuvo que ver con una sala de peluquería a la que me llevaba mi abuelita donde me alquilaban cuentos de Kalimán... de Arandú... de todos estos personajes, y estos comics fueron como mi iniciación a la lectura. Tendría seis o siete años, cuando recién empecé a leer y me dio como una adicción con esto de la lectura de los comics (E05 12:35 – 13:06)

Sin embargo, estos periodos de iniciación quedan cortados en la línea memorativa de los entrevistados. A pesar de la influencia de su padre, Maritza recuerda en su infancia pocos hábitos de lectura, mientras que Miguel refiere un alejamiento del mundo literario debido a rupturas familiares con las personas que lo vinculaban con las experiencias relatadas. Aún así, para ambos entrevistados las experiencias tempranas con la literatura proporcionadas en el ámbito familiar marcaron una honda huella, lo que muestra la importancia de la agencia familiar en la adquisición de códigos elaborados. En el caso de él, esa huella tomó el rumbo de la imaginación solitaria en su adolescencia; para ella, tomó la forma de un anhelo con punto de partida en el relato *Felicidad Clandestina*, de Clarice Lispector.

[Ese cuento] me hizo pensar, porque yo siempre desee tener un libro del cual me enamorara, que sintiera esa pasión por el libro. Mi papá leía novela policiaca, novela negra... lo que cayera, y yo decía sí, chéveres, pero no hay un libro que me apasione, así que yo diga este es el mío. (E06 08:46 – 12:19)

El relato de ella sobre su época del colegio es esquivo. La conversación siempre conduce a sus experiencias como docente o a pasajes de su formación universitaria. Miguel, en cambio, rememora a partir de octavo, año por año, algún evento significativo vinculado a la literatura. No siempre los eventos son del todo gratos. Resalta, por ejemplo, la lectura de *La Rebelión de las Ratas*, y la asocia a una anécdota en la que su profesora lo descalificó por presunción de copia. El reto fue rehacer el trabajo frente a la maestra, sin recurrir siquiera a la obra, con lo que constató su autoría. Se trataba de un abordaje de “análisis literario” tradicional, enfocado en la identificación de los personajes, tiempos, argumento, elaboración de resume, etc. Esto lo asumió como una victoria, pero sólo será hasta noveno grado cuando su profesor de “español” perciba en él un “talento para la literatura”. Del interés de ese maestro por vincularlo con la literatura, Miguel adquirió gusto por la poesía e inquietud intelectual. Al año siguiente tuvo un cambio de colegio, de donde recuerda la interrelación con su profesor de español de grado once: “con quien hasta hoy tenemos una muy buena relación”, afirma.

Otra de las experiencias que refiere Miguel establece una fuerte relación entre la literatura, la imaginación y la fuga. En uno de los colegios por los que pasó en el bachillerato usaban el aislamiento como forma de castigo:

Cuando usted se portaba mal lo metían en un sótano, que era como el laboratorio; y este sótano de laboratorio tenía esqueletos, libros y todo, era un castigo; pero también era un lugar que le permitía imaginar muchas vainas, era un lugar de miedo. Yo tuve que visitarlo varias veces (risas). Al comienzo fue muy tenaz, pero ya luego me di cuenta que me permitía imaginar cómo me podría escapar de ahí, y empecé a elaborar en torno a eso de la fuga imaginaria, encontré que la literatura es un medio de fuga (E05 18:27 - 19:12)

La elección de carrera y el paso por la universidad también tienen contraste. Miguel sacó “un buen ICFES para ese momento” y, sin reconocer muy bien sus aptitudes, ingresó a la licenciatura en ciencias sociales tanto en la Universidad Pedagógica Nacional, como en la Universidad Distrital. Finalmente se quedó con el programa de la Pedagógica, donde terminaría sus estudios. Maritza, por su parte, se encontró “casi por casualidad” con la Universidad Distrital y quería estudiar matemáticas, pero no pudo ingresar a esa carrera. Entró, en cambio, a la “Licenciatura en Lingüística y Literatura”, donde fue recibida con una apuesta por uno de sus docentes:

Tuve maestros que me llevaron a enamorarme de este cuento [...]

El maestro Bernal, me acuerdo tanto, en la primera clase llegó y dijo, nos preguntó a cada uno por qué estábamos ahí estudiando. Entonces unos empezaron: no, la crítica literaria, otros, que la creación. Cuando ya me tocó a mí, yo dije para mí: estoy aquí es de pura chiripa. Entonces yo le dije: no maestro, qué pena, yo estoy acá porque quiero pasarme a matemáticas; y el maestro Bernal me dijo: le hago una apuesta, si usted se queda en esta carrera, me invita a almorzar; pero si usted se cambia, yo la invité a almorzar a donde usted quiera, y yo: bueno, listo, hágale maestro. Finalmente me tocó pagarle el almuerzo (E06 01:40 – 21:17)

La formación universitaria y las significaciones sobre literatura

El período de formación universitaria de Maritza estuvo marcado por la influencia de sus maestros, quienes hicieron que desistiera de la idea de cambiarse de carrera: “los maestros de mi primer semestre: Diógenes Fajardo, Jaime Bernal Leongómez, Jair Mercado, Calderón... Fueron maestros que me hicieron enamorarme de este cuento” (E06 01:18-01:33)

Relata que era frecuente que estos maestros vincularan espacios académicos extracurriculares como refuerzos de sus aprendizajes. La exigencia de asistir a conversatorios y conferencias, e incluso a conciertos, estaba dentro de las actividades planteadas en su formación inicial. Asimismo, destaca la presencia acentuada del componente emotivo en la exploración y la lectura literarias. La conjunción de estos dos factores, en contraste con su vivencia formativa anterior, significó una apertura de sentidos con la que logró percibir una baraja amplia de formas de aproximación e interpretación del texto literario, así como su asociación con otras artes.

Maritza rememora con amplitud y seguridad las materias relacionadas con literatura que cursó (E06 7:37 – 8:26): dos niveles de literatura de los clásicos; dos de literatura española; tres niveles de literatura contemporánea, enfocada en Europa; tres de hispanoamericana; y tres de literatura colombiana, donde finalmente encontró el libro que la apasionaría:

Lo encontré en literatura colombiana y nunca pensé en enamorarme de ese libro, que fue Cien años de soledad. Sin mentir, ese libro lo he leído más de 10 veces; y cada vez que lo leo encuentro algo diferente (E06 08:46 – 12:19)

La conversación sobre los énfasis de las materias y su modo de abordaje, permiten identificar una selección fuerte en el campo instruccional con énfasis en los referentes geográficos enmarcados en la esfera eurocentrista y, ya al interior de cada materia, una preocupación por el ordenamiento historiográfico de la literatura. Allí admite, también, que no recibió orientación específica sobre la didáctica de la literatura, pero resalta la lectura de obras completas asociados al canon –“leíamos a los duros de cada movimiento”, dice- y rememora por asociación la materia llamada “metodología”, donde había un componente práctico que se basaba en un modelo publicado por el mismo profesor, que era evaluado desde categorías asociadas a la tecnología educativa, pero no referencia ningún aprendizaje específico sobre la literatura (E6:29 31:14 – 33:07). También llama la atención la ausencia de referentes sobre la normativa asociada a lo largo de la carrera, ni siquiera la noción de escalafón, fundamental para la vinculación laboral, hizo parte de las orientaciones recibidas en su formación universitaria.

Existió, durante este periodo de formación, otra experiencia importante para Maritza. Ante la situación económica familiar y gracias a la recomendación de un compañero de carrera, en 1988 se presentó para trabajar como docente en una institución nocturna para adultos en el sector del barrio 20 de Julio. Allí se enfrentó a la alfabetización de “mis abuelitos”, de donde surgió una resignificación de la lectura literaria en voz alta, de la pertinencia de vincular a la comunidad circundante mediante “invitados a leer”, y de la organización de eventos motivantes como centros literarios. Sobre esta experiencia afirma que “para mí fue entrar al antejardín de enseñar a que la gente se enamore de la literatura” (E06 20:46-20:50). El pago monetario era poco, pero dice que “servía para los buses de la universidad”.

En un sentido semejante también fue la práctica pedagógica la que recondujo el camino de Miguel a las cercanías de la literatura. Es cierto que a lo largo de su pregrado asedió a los profesores de sociales con poemas insertos en sus trabajos y se coló en las clases relacionadas con literatura, pero la experiencia más significativa fue la reunión con otros compañeros de la universidad para fundar la revista *El sueño de Samsa*, lo que lo llevaría también a vincularse a procesos culturales comunitarios de talleres y teatro en el *Proyecto Occidente*, que se desarrollaba en la Casa Cultural el Rincón, de la localidad de Suba. Sobre esta experiencia Miguel concluye que “era una evidencia de que mi corazón estaba en otro lado”.

También estuvo vinculado, en su etapa germinal en el Barrio Normandía y un poco después en La Calera, a la Escuela Pedagógica Experimental (EPE), bajo la orientación de Dino Segura. Allí inició con una experiencia en el nivel de preescolar y señala con entusiasmo que en el modelo implementado se le daba gran relevancia a la creatividad, la literatura y, más ampliamente, al ámbito comunicativo. Esta relevancia no se limitaba al proceso de enseñanza, sino que se extendía a los procesos de reflexión sobre la praxis docente, al intercambio de experiencias entre maestros y, en general, a la sistematización de la práctica pedagógica. Allí se planteaba la escuela como espacio de juego y se hablaba mucho sobre la lúdica, según relata Miguel. Sin embargo, sus procesos personales lo llevaron a alejarse de la EPE, pero dice que naturalizó en él una visión de escuela que resultó chocante con la realidad de la educación que encontró en sus trabajos, tanto en el sector

público como en el privado. Ese conflicto de visiones lo convirtió en “una pieza que no engrana con nada”, dice.

Esta experiencia de Miguel constituye un ejemplo del esfuerzo por transformar las prácticas docentes planteado desde el Movimiento Pedagógico, al que tuvo cercanía la EPE (Cárdenas y Boada, 2012). Al reflexionar sobre las transformaciones curriculares operadas a partir de la constitución Miguel afirma: “La EPE inicia una revolución antes de las transformaciones, o sea, ya en la EPE se trabajaba por proyectos, existía ya una gran autonomía allí” (E05 31:28 – 32:00)

Con esto como marco, Miguel cursó la Maestría en Literatura de la Universidad Javeriana y gestionó su homologación para empezar el ejercicio como docente de Lenguaje en el año 2000. Como lo muestra este relato, la construcción de significados y el proceso de formación no se restringen al tiempo invertido en la carrera universitaria. Podría usarse la analogía del ritual de paso para decir que ese periodo es fundamental en tanto encierra los momentos de preparación y prueba, necesarios para que socialmente se valide una nueva condición para el sujeto, en nuestro caso, para que sea investido con la autoridad pedagógica. Pero la formación posgradual, la “capacitación permanente” enarbolada por la ley, y la modificación o transformación de significados producida por la práctica pedagógica, hace necesario considerar los referentes más allá de la formación inicial, pues consolidan el vehículo de las representaciones, afectos y deseos en los que se manifiestan las significaciones imaginarias.

Interesa empezar señalando las codificaciones en el periodo que denominaremos de tránsito entre las significaciones instituidas en el pensamiento heredado y las que intenta instituir la carta constitucional de 1991, periodo que extenderemos hasta la publicación de los Lineamientos en 1998. Al respecto los docentes entrevistados reconocen que el periodo desemboca en un avance en la incorporación del principio de autonomía, aunque la parcelación de las áreas del conocimiento a través de las áreas fundamentales sigue significando un obstáculo para las propuestas de transversalización pedagógica. En este periodo de transición, sin embargo, se identifica la prelación de prácticas tradicionales soportadas en el DPO. Maritza relata que en sus primeros años de práctica pedagógica se enfrentó a la imposición del currículo oficial, que era como se asumía el libro amarillo. Recuerda:

“había un libro del Ministerio de educación y el libro decía usted qué tiene que dictar en sexto, qué tiene que dictar en séptimo, estaban los temas y usted tenía que dictar era eso. Si usted no dictaba eso entonces lo llamaba el coordinador académico y le decía qué pena, pero usted no está cumpliendo el programa” (E6 27:27 – 29:57)

Incluso al relatar su ingreso al sector público en 1996 subraya que “las profesoras de español eran las típicas profesoras de: el libro, saquen, copien, desarrollen el taller...” (E6 34:02 – 34:18). Sin embargo, también enfatiza en los avances en la autonomía relacionados con los documentos normativos:

“el pensum de antes me obligaba a hacer lo que estaba ahí y yo no me podía mover, cuando vienen las competencias pues yo tengo que desarrollar las habilidades de los niños por otro lado, mirar en qué es bueno el chino y potenciarlo, entonces ya uno se puede salir de ese margen, siempre tiene un objetivo, pero puede buscar uno otras estrategias que antes no lo permitían. Cuando ya vienen los logros o los indicadores entonces ya soy más autónoma sobre qué es lo que quiero yo con los estudiantes. Cuando surgen los estándares se pregunta uno qué es lo que tienen que saber de la comunicación, entonces bueno, puedo definir lo que yo quiero hacer y lo importante es que lleguen allá. Yo pienso que el avance en eso me ha permitido soltar esa camisa de fuerza que era el pensum y hacer las cosas que sí implican que uno se capacite y se forme, sí le permite a uno ser más creativo” (E6 42:32 – 43:53)

Resalta el interés de la rectora que dirigía la institución en la que trabajaba al iniciar el siglo XXI por capacitar a los docentes; recuerda haber recibido actualización sobre construcción de indicadores de logro, estructura de los estándares y competencias, escuela nueva, entre los más relevantes. Asegura que siente que ha desmejorado la capacitación en años recientes y ejemplifica con el contacto con los DBA, de los que, afirma, le “tocó sacar fotocopias”, pero nunca recibió orientación ni aclaración al respecto.

Sin embargo, a partir de su experiencia, relativiza el valor de la autonomía. Afirma:

“la autonomía puede ser buena pero también puede ser mala. Hay una autonomía que es que yo puedo arriesgarme a hacer poner a los chinos de cabeza y experimentar para que ellos mejoren, busco algo bueno, aunque me puedo equivocar. Pero también hay

autonomías de: entonces sigo con lo tradicional y me estanco y de ahí no me muevo, ¿por qué?, porque estoy en mi zona de confort y soy autónomo en permanecer ahí.” (E6 43:54 – 44:54).

En resumen, Maritza reconoce que el principio de autonomía permite la opción de permanecer en la heteronomía y cuestiona los espacios donde se espera una reflexión pedagógica como las “reuniones de área”, “el hecho de que uno se reúne en área (sic) y pregunta: ¿y cómo hizo usted para enseñar esto?, y le responden, no, pues ahí en el libro está” (E6 46:40 - 46:45)

En el caso de Miguel, en coherencia con su experiencia, asocia el ejercicio de la autonomía a la organización por proyectos. Subraya la incorporación de este enfoque en la nueva propuesta educativa derivada de la Ley 115, así como la exploración de didácticas y pedagogías. Menciona la importancia de la idea de la integración curricular, de la interrelación con el marco amplio de la cultura, el arte, la lúdica, y el juego, así como del aprendizaje a través de experiencias que pueden proporcionar las salidas pedagógicas. En su caso, el contraste se establece con las orientaciones “academicistas” de la clasificación fuerte del discurso instruccional en la educación formal, lo que señala tanto en la escuela pública como en la privada. En su relato también se anota la asociación entre las prácticas así orientadas y los libros de texto. Miguel relaciona con éstos la dinámica de construcción curricular antes de la constitución y durante el periodo que denominamos de transición, el entrevistado afirma: “Realmente lo que uno hacia era tomar el texto escolar; el texto escolar era la base para uno elaborar el famoso libro gordo de petete, y además te lo vendían. Las editoriales se la pasaban en los colegios vendiéndote una cosa que llamaban cinco materias, donde estaba lenguaje y matemáticas y todas las clases en general”. Nuevamente la percepción es que prevalece la práctica de docentes que se instalan en la comodidad de acoplarse a la prescripción de un enunciador que se sitúe en una posición de poder.

Asociado a esto, uno de los aspectos problemáticos que surgen de la aplicación del principio de autonomía es la relación con el canon literario en la clase de lenguaje. ¿Qué es legítimo leer? Es la pregunta que ronda la cuestión. Una de las situaciones que aparecen es el conflicto con las normas regulativas del discurso instruccional de las instituciones

particulares, pues muchas de ellas establecen un canon ideologizado sobre lo que puede o no ser leído. Miguel relata al respecto:

"Nosotros trabajamos Andrés Caicedo [...] Trabajamos por ejemplo *Qué viva la música*, la leímos con noveno, que ahora se ha vuelto del canon, pero en un momento no se podía leer a Andrés Caicedo en el colegio, era prohibido... El mismo García Márquez, yo trabajé en el colegio Cardenal Pachele, que tenía relación con la Arquidiócesis de Bogotá, y allá no se podía leer a García Márquez, imagínate" (E05:32)

También aquí, los libros de texto, a través de la inclusión de fragmentos, plantean un canon oculto que, en opinión de los entrevistados, se relaciona con el canon tradicional y privilegia el dato sobre literatura más que la experiencia de la lectura literaria.

La opción pedagógica que se abstrae de las respuestas de los profesores formados antes de 1991 propende por la construcción de un canon personal del docente, nutrido a través de la selección de textos que “vinculen la emocionalidad” y logren involucrar el contexto individual y social del estudiante. Aunque tímidamente, Maritza habla de la importancia de los centros de interés para lograr establecer ese vínculo íntimo entre el estudiante y la lectura literaria. En coherencia con ello se desgajan varias de las asociaciones legitimadas por el CIE. La que aparece con mayor número de enraizamientos es la que pone en primer plano el goce estético. Constituye la principal búsqueda de los entrevistados al enseñar literatura. “Que los estudiantes disfruten el texto”, dice Miguel. En Maritza el disfrute está anclado al robustecimiento del capital cultural y del horizonte de sentidos frente al mundo, mientras que en los relatos de Miguel se relacionan con el humor y la imaginación. Este último explica:

La literatura es la experiencia de la palabra que construye mundos, y yo puedo hacer parte de esos mundos y los puedo configurar de acuerdo a mi historia. Y también es la posibilidad o la expectativa de ser capaz de, a su vez, algún día, en algún momento, o incluso terminada la lectura, de hacer el proceso inverso y empezar uno a escribir [...] ese proceso me permite una autoafirmación.

Es importante anotar que, tanto por las obras referenciadas en la narrativa, como por las enunciaciones que rememoran el currículo de formación universitaria, las representaciones de la literatura se circunscriben eurocéntricamente y privilegian la representación de la literatura como fundamento de la identidad individual. Aunque las representaciones, manifestaciones afectivas y deseos expresadas sobre la literatura y su “enseñanza” tienen puntos en común, al analizar las unidades enunciativas referidas a la práctica pedagógica personal, encontramos diferencias sustanciales de realización. La constante del proceso de Miguel es la búsqueda de estructurar proyectos pedagógicos que abarquen el desarrollo de la materia a lo largo del año lectivo; aunque no refiere experiencias de transversalidad con otras áreas, su relato sí explicita la intensión de orquestar los diferentes contenidos del área contando con la literatura como eje. En la práctica pedagógica que Maritza relata, en cambio, esta modalidad aparece para eventos muy concretos (una izada de bandera, por ejemplo). Ella ha optado por una enmarcación rígida del aspecto regulativo de su hacer de aula. Cuenta que organiza el tiempo de su clase generando momentos bien diferenciados: “yo tengo cuatro horas [a la semana], destino una hora para gramática, una hora es para teoría, una hora es para leer y una hora es para hacer talleres, y ahí involucro esos tres componentes [...] muchos dicen que es difícil y no, es muy fácil, cuando uno logra enfocarlo es muy fácil”. Resalta más adelante: “Los chinos prefieren lectura” (E6 21:50 – 23:46); “ellos piden la hora de lectura”, reafirma luego.

3.2.2 Las significaciones sobre la “enseñanza” de la literatura en las narrativas biográficas de docentes formados después de 1991

Herencias y trayectorias en la iniciación literaria

Aunque diferentes, los perfiles de los dos entrevistados que sirvieron como fuente para el apartado anterior compartían una relativa proximidad geográfica y el acceso a infraestructuras comunes (Biblioteca Luis Ángel Arango, Casa de poesía Silva, Universidad Distrital, entre otros). Situación diferente entre los cinco maestros entrevistados para el análisis de las significaciones imaginarias generadas por la normativa que se desprende de la Constitución de 1991. Dos de ellos, Adriana (E03) y Angie (E01), tienen su contexto

familiar y llevan a cabo la adquisición de códigos sociolingüísticos en Bogotá. Rafael (E00) y James (E04), por su parte, lo hicieron en zonas urbanas de Neiva e Ibagué, respectivamente. María (E02), por el contrario, tuvo su contexto de socialización inicial en una zona rural del municipio de Baraya, al norte del Huila. Estas condiciones materiales particulares proyectan diferencias de interacción con los códigos elaborados y con los recursos disponibles para su dominio, ejercicio y disfrute.

En cambio, la respuesta frente al primer contacto que pueden recordar con elementos asociados a la literatura es común: todos recuerdan la primera noticia sobre ésta de mano de alguien vinculado a su entorno familiar. Rafael, María y Angie a partir de la observación de su padre, que tenía algún grado de interés o hábito lector. James, por medio de la biblia ilustrada que su mamá llevó a casa, se dejó encantar con la historia de la mujer de Lot. Adriana, por su parte, evoca la lectura en voz alta de cuentos por parte de su hermana mayor.

La marca mnémica de la literatura en la etapa de educación básica primaria es difusa. Sólo Adriana refiere una serie de actividades vinculadas a la literatura donde la lectura en voz alta y la asociación con el juego ocupan un papel central; recuerda que la clase de lenguaje se convirtió en “un momento mágico” para ella (E03 10:06-10:25). Diego evoca ejercicios de memorización de poesía. Los tres restantes se restringen a la asociación con el proceso de alfabetización, siempre ligado al método silábico, pero sin ninguna referencia significativa a la experiencia literaria. Sin embargo, también resulta destacable la trayectoria de James, quien sí construyó un hábito lector y un contacto frecuente con la literatura, pero asociado al espacio de biblioteca barrial donde eran frecuentes actividades relacionadas con la lectura literaria y otras artes.

La situación se transforma al revisar las experiencias y significaciones rememoradas en el marco de la básica secundaria y la media. Son cuantiosas las remembranzas al respecto, aunque muchas expresan un distanciamiento frente a la literatura. Adriana, por ejemplo, señala que tuvo “un cambio abrupto”: “yo me alejé totalmente del encantamiento y de la literatura en mi secundaria”, dice. Rafael, por su parte, encaminó su experiencia literaria de esa etapa con sentido existencial y de identidad individual que le permitía tramitar sus conflictos. En un sentido semejante James afirma:

“Leer para mí era poderme apartar del mundo exterior y tener una vivencia propia, un espacio como para mí, entonces ese espacio que yo tenía para mí lo conseguía por medio

de la literatura, algo que no me podía invadir nadie más porque en ese momento era el libro y yo” (E04 23:08-23:48)

Aunque ambos valoran los títulos de los que tuvieron noticia en esa etapa, relacionan los métodos de enseñanza con los análisis tradicionales formales, los géneros, el ordenamiento cronológico de las aproximaciones literarias y una cierta relevancia de los datos enciclopédicos asociados a la literatura.

Un elemento recurrente en estos niveles se relaciona con la relevancia de la figura del maestro. Todos los relatos incluyen variedad de experiencias donde reconocen la incidencia de modelos de enseñanza provenientes de los profesores de “español” en este nivel. Así mismo se observa la réplica durante el ejercicio docente de actividades que fueron significativas en su vida académica de secundaria y media. Se destaca que los entrevistados recuerdan con emotividad las lecturas colectivas y en voz alta de fragmentos; por contrapartida hay ausencia de la exigencia de lectura de textos largos u obras completas. Adriana, por ejemplo, rememora como una experiencia significativa la lectura de la *Araucaria* en la secundaria. El motivo:

“se me grabó porque me sorprendió que una profesora leyera, eso me parecía a mi revolucionario. Porque qué pasaba, que los profesores le mandaban a leer a uno el libro, y ya, tengan el taller, hagan todo lo que tienen que hacer, pero no veía uno al profesor cercano al libro. Y eso me pareció muy bello en ella, que se pusiera en la tarea de leer el libro con nosotros y para nosotros” (E03 20:25-21:14)

Pero, en retrospectiva, también reconocen que el papel del docente puede desembocar en una anulación del gusto por la literatura y la lectura literaria. Adriana señala que la ausencia de una didáctica atractiva y vinculante en el área del lenguaje, el uso de recursos como la lectura de resúmenes, por ejemplo, genera distanciamiento (E03 22:29-24:10). No obstante, se puede concluir que tanto el carácter emotivo involucrado en las clases, como las estrategias no tradicionales juegan a favor de la generación de representaciones y afectos favorables hacia la literatura y la lectura literaria.

Además, un factor emergente que cobró importancia fue la carencia de acceso a textos, acentuada en el caso de María, que, a pesar de pasar a cursar su bachillerato en el colegio

del casco urbano de su municipio, veía muy limitadas sus posibilidades de lectura literaria, no solo por condicionamientos económicos, sino por la ausencia de oferta en su lugar de residencia. Adicionalmente, la indagación sobre los espacios asociados a la literatura dentro de la escuela muestra un balance desfavorable. En particular Rafael, María y Angie refieren la existencia de biblioteca escolar, pero su configuración está relacionada con un lugar de castigo, donde el acceso a los textos estaba necesariamente mediado por la voluntad de un bibliotecario de carácter administrativo y la oferta mayoritaria consistía en libros de texto, diccionarios y enciclopedias; “La verdad, son espacios muertos”, afirma Rafael. María, por su parte, relata:

“La biblioteca, no era esa concepción que nosotros tenemos ahora, donde hay esa libertad de buscar libros. No, siempre había una bibliotecaria y había una reja, entonces no podías entrar a mirar los libros... y era ¿qué necesita? De hecho, no recuerdo que existieran muchas obras literarias, solamente recuerdo libros de texto. Lo que sí recuerdo era que estaba el periódico exhibido, entonces uno podía ir a leer el periódico. Pero nosotros no teníamos acceso, no teníamos la libertad de entrar, de mirar un libro y escogerlos; como digo, era ¿qué necesita? y la respuesta casi siempre eran libros de texto” (E02 22:06-23:13)

En contraste, la biblioteca pública barrial jugó un papel especial en los procesos de James y Adriana. Estos últimos consolidaron hábitos lectores y se incorporaron a espacios simbólicos que estimularon su curiosidad como clubes literarios y cine foros. Aunque James reconoce que durante la secundaria se reconfiguró el espacio como lugar de consulta para la resolución de tareas, también lo ubica para momentos de ocio y resalta su interés por el libro ilustrado y el comic. Adriana, en particular, resalta la importancia del proceso de fortalecimiento de las bibliotecas públicas en Bogotá para su elección profesional y lo que, en términos de su narrativa vital, sería un reencuentro con la experiencia literaria (E03 7:25).

“Cerca a la casa donde vivía quedaba cerca la biblioteca del Tunal. Yo iba allá porque me parecía un lugar muy bonito, entonces iba a la biblioteca y cuando empiezo a ir allí empieza a salir eso que había quedado ahí, como en *stand by*. Entonces la cosa es que yo me afilio y puedo llevar libros a mi casa. [...] Para la historia de mi vida, incluso para la historia de mi familia es fundamental la existencia de la biblioteca pública. Eso es clave” (E03 24:48-27:52)

A pesar de los trayectos diversos a lo largo de las primeras etapas escolares, todos refieren filiación y valoración significativas del hábito lector y la literatura para el momento de elección profesional. No quiere decir que para todos la opción estuviera clara y segura. Rafael, por ejemplo, menciona su interés en la ingeniería. Pero James sí afirma que después de haber leído *La Vorágine*, ya había decidido que sería su camino de vida.

La formación universitaria y las significaciones sobre literatura

La narración de las experiencias literarias asociadas a la formación inicial docente muestra puntos en común, aunque todos tienen su excepción. Tal vez la primera excepción que hay que señalar de entrada es la modalidad del pregrado de Angie, quien curso su carrera a distancia mientras trabajaba. Otra, es el caso de la conformación de los currículos cursados por los entrevistados. No sorprende el caso de María y Rafael, que se formaron casi paralelamente en la misma universidad. Pero su tendencia también coincide con la memoración del currículo relatada por Angie y Adriana. En líneas globales prevalece la clasificación fuerte con referentes geográficos y el criterio cronológico como ordenador de la secuencia de abordaje, en el contexto instruccional. La excepción la constituye la descripción del programa presencial cursado por James en la Universidad del Tolima; aunque habla de varias materias con el carácter anotado, además subraya la inclusión de asignaturas referentes a literatura con enfoque de género y otras con interés en la literatura contemporánea regional. También menciona optativas asociadas a otras artes.

Asimismo, el programa cursado por James tiene la particularidad de dedicar una materia específica a lo relacionado con la didáctica de la literatura. La materia, denominada “estrategias de promoción y mediación de la lectura literaria”, presentaba un énfasis práctico que aumentó el interés de él y lo llevó a poner el trabajo con la literatura en el centro de su práctica pedagógica. Otro caso muestra la narración de Angie, quien refiere recuerdos generales sobre materias asociadas a la literatura y ninguno sobre la didáctica de la literatura en particular. Esta condición se asocia con la baja intensidad horaria presencial que implica la modalidad a distancia. “Estudiar a distancia a veces deja varios vacíos y cosas inconclusas también, por la premura del tiempo, como que todo se ve muy rápido”, afirma. En los matices aparecen las demás experiencias formativas, que referencian algunas menciones en

las clases de didáctica general, pero en cambio se quejan de la pobreza de las actividades prácticas asociadas.

Ante esta escasa presencia de orientaciones didácticas para el trabajo con la literatura, una mención recurrente es que los docentes universitarios hacen las veces de modelos didácticos a través de su práctica. En tal sentido, Adriana plantea que el aprendizaje que pudo obtener en su formación docente sobre la didáctica de la literatura estuvo relacionado con la observación de modelos en sus propios docentes y subraya que “esos modelos eran en sentido positivo y negativo, porque uno también podía decir que tal profesor representa lo que yo nunca haría como profesor” (E03 54:07-54:11). Rafael afirma que de las didácticas que vio en la carrera no recuerda haber trabajado sobre esa en específico, y agrega “otra cosa era que uno viera y dedujera de los maestros con los que vio clase algunas cosas, por ejemplo de Iriarte, su manera apasionada de contar, de exponer pausadamente, de preguntar al público... eso lo ve uno como algo que puede copiar, que puede tomar para sí y lo puede vincular a sus clases” (E00 59:36-1:00:02)

Otro de los vacíos formativos identificados en las narrativas tiene que ver con el diálogo que se propone en los currículos frente al aparato normativo. A pesar de la irradiación de la acción del DPO sobre las orientaciones de la formación docente (Art 21 del decreto 1419 y concordantes), en general los entrevistados no referencian durante su formación inicial el estudio de los documentos normativos determinantes del ejercicio docente. Rafaél y María recuerdan haber hablado de leyes en una materia denominada “Constitución política”, y algunos ejercicios de planeación de clase tomando los estándares como punto de partida. Pero no se evidencia una apropiación de tales referentes.

En ese mismo sentido, Rafael, María y James recuerdan el abordaje del principio de autonomía; no obstante, como Maritza, reconocen que en la práctica el principio de autonomía es susceptible de ser rellenado con los dictados del libro de texto o la reproducción de currículos y prácticas tradicionales. Esto constituye otra mención recurrente: las prácticas tradicionales están arraigadas en el ejercicio de la labor. Más aún, Rafael y James lo señalan como factor en contra de prácticas instituyentes; es decir, referencian que en el contexto laboral las personas con tendencia a reproducir estas prácticas tradicionales se oponen a la implementación amplia de propuestas como la pedagogía por proyectos. Rafael afirma que en el ejercicio de construcción de los planes de área y las mallas

“está uno muy mediado por la negociación curricular con los profes, en ese sentido hay una tendencia a conservar una determinada cantidad de contenidos en el programa de español”, y señala que uno de los argumentos más usuales de los docentes es, precisamente, el establecimiento de una normalización a través de expresiones como “siempre se ha hecho así”; “es lo que nos ha funcionado”; o “en este colegio hemos seguido esta línea” (E00 4:19). La existencia de esta “tradicción” no solo se dirige a justificar el hacer individual del maestro que enuncia, sino que se convierte en un medio de presión social para limitar la apuesta por métodos pedagógicos con eje en la investigación.

Este eje es otro de los temas problemáticos que emergen en las narrativas biográficas analizadas. Por un lado, reconocen la incorporación de la noción de investigación educativa en sus programas, pero asociado al ejercicio académico y no como parte constitutiva de la práctica pedagógica. Una de las consecuencias que señalan María, Angie y Adriana es la tendencia, durante su primera etapa de práctica profesional, de recurrir a las mallas ya establecidas o a los libros de texto para organizar sus programas, preparar sus clases u orientar sus didácticas. María relata:

“Siempre que hablo del tema digo, qué pecado con mis niños esos primeros años. Yo no entiendo por qué, y estoy segura que no soy la única, por qué uno sale de la universidad con ese bagaje literario, se supone, con esas didácticas, y uno sale a coger un libro de texto y a preparar la clase de ahí. Yo hacía eso, e iba a explicar algo sobre literatura y explicaba a partir del libro. Con el paso del tiempo fue que dije: pero ¿qué estoy haciendo? (E02 1:03:05-1:03:58)

Una vez más se resalta el contrapeso de los imaginarios heredados sobre el componente instituyente dentro del ámbito laboral. De las enunciaciones de María, Angie y Adriana se deduce que la noción de “respeto” a las metodologías individuales es una de las formas de evadir el debate en la escuela frente a la práctica pedagógica, se convierte en un obstáculo para consolidar la perspectiva investigativa y el cuestionamiento a las prácticas tradicionales.

Ahora bien, los enraizamientos referentes a la baraja de significaciones de la literatura y su “enseñanza” muestran que todos los enunciadores han construido un especial afecto por la literatura y una vinculación subjetiva acentuada. Sin embargo, el sentido y la función que

le otorga cada uno dentro del aula tiene matices importantes, e incluso ha variado con la acumulación de experiencias. Angie refiere que:

“cuando yo empecé como profe casi todo lo que hacía en la universidad el sábado lo adaptaba a lo que yo estaba haciendo y lo trabajaba en la semana, pero con el tiempo también he conocido otras metodologías y también he visto otras cosas de compañeros, y lo que se hace en los colegios. Entonces ya no se qué tanto queda de la universidad y qué tanto de lo que la experiencia me ha dado” (E01 43:17-43:55)

Teniendo esto en mente, y compendiando las significaciones más recurrentes a lo largo de las narrativas biográficas, se puede afirmar que las codificaciones con más enraizamientos son aquellas que asocian la literatura a la formación de la identidad individual, lo que se justifica si tenemos en cuenta que las entrevistas indagaron por la relación entre el entrevistado y la literatura en las diferentes etapas. Así mismo, se destacan las significaciones relativas al componente emocional y afectivo. María afirma que la lectura de obras literarias le produce una sensación de “satisfacción que no sabría con qué compararla”. Rafael, por su parte, identifica el tema del amor como uno de los motivantes dentro de su propia indagación con la literatura a lo largo de su formación inicial como docente. Allí equipara el carácter inquietante del sentimiento amoroso con la sensación misma de la búsqueda literaria y lo compara con la situación del relato *Una bromita* de Anton Chejov. Para él, además, hay una estrecha relación entre literatura y “apasionamiento” y “sensibilidad”. María y James privilegian la asociación con la evasión y el refugio:

“El primer término que se me viene a la cabeza es como una escapatoria, para mí la literatura empezó a ser como salir de esa realidad y esa cotidianidad en la que estaba... fue como transportarme a otro mundo, diferente al que yo estaba viviendo en la realidad, y tal vez dentro de esas obras y esos personajes, tal vez encontraba cierta relación con mi vida como tal...si te lo digo en un término, sería como una escapatoria a ese momento [...]

Actualmente yo creo que es lo mismo, pero ahora lo ligo más con una necesidad. Sigue siendo una forma de escaparme de la realidad, pero cuando duro mucho tiempo sin leer, que me pasa a veces por cosas académicas o del trabajo, es como si sintiera que me estoy

volviendo bruta (Risa espontanea) [...] es como si se sintiera un vacío” (E01 1:17:36-1:20:18)

“¿para qué aprender literatura? Yo creo que la literatura para mí siempre ha significado un refugio personal, quizás voy a utilizar un pequeño plagio de lo que dice un autor... 'es como habitar mundos que no poseemos, que no habitamos', dice Michelle De Certau. Para mí yo creo que eso vendría siendo la literatura... para qué la literatura, yo creo que para borrarlos un poquito de ese mundo circundante que vivimos día a día, ni siquiera lo veo como un quehacer pedagógico, como 'la literatura para enseñarle a los niños, para que salgan adelante', no, yo no lo vería desde allí, lo vería más para ese encuentro personal e íntimo que uno puede tener con ese otro mundo que desconoce” (E04 59:40-1:00:42)

En términos de las trayectorias de práctica pedagógica se puede anotar que estos dos docentes han optado por centrar su práctica en la literatura y, particularmente, se han esmerado por la experimentación a partir de la pedagogía por proyectos, particularmente incorporando elementos de producción creativa de textos y de publicaciones artesanales. Adriana comparte este mismo centro estructural de su quehacer, pero refiere experiencias más localizadas y de corto plazo bajo estrategias como la secuencia didáctica. En el caso de las experiencias narradas por Angie, se percibe que la literatura es un elemento fundamental, pero no constituye un eje organizador. Sus prácticas muestran una clasificación fuerte de los contenidos del área y, en algunos casos, el uso de la literatura como herramienta para el trabajo de temas de lingüística o ejercicios con enfoque comunicativo. La trayectoria de Rafael resulta llamativa pues, aunque es quién mayor énfasis discursivo hace en el valor cultural y estético de la literatura, sus experiencias la ubican en posición subordinada frente a los conocimientos de la materia. De hecho, rememorando su hacer relata:

“Al comienzo el trabajo estaba más orientado hacia lo literario. Creo que lo que me ha hecho cambiar hacia otros tipos de textos es la necesidad práctica, a veces es más difícil enseñar literatura que enseñar a escribir con otros tipos de textos precisamente porque pueden hablar de la realidad directa del estudiante. A veces entender cosas como la metáfora resulta complejo y queda dado para unos pocos que pueden tener esa habilidad. [...] La literatura serviría para despertar la parte sensible, como para que ellos tengan una

serie de referentes de lo que se haya escrito [...] pero esa parte de resolverle una necesidad lingüística al muchacho no lo he visto por el lado de la literatura, me parece una forma mas “elevada” de adquirirlo. Puede ser que hasta me haya quedado grande hacerlo a partir de la literatura, por eso he optado por trabajarlo a partir de otro tipo de textos” (E00 1:41:01 – 1:43:53)

3.2.3 Movimientos en las significaciones sobre la literatura y su “enseñanza” en torno a la constitución de 1991 en las narrativas biográficas de docentes: representaciones, afectos y deseos

La narrativa vital de los entrevistados muestra procesos relevantes para la formación y la práctica docentes en lo que a las significaciones sobre la “enseñanza” de la literatura respecta. Aunque sea un lugar común, hay que iniciar resaltando la importancia de la institución familiar y la educación temprana en la adquisición de los códigos relacionados con la literatura, lo que marca de forma determinante las significaciones subjetivas relevantes, las formas posibles de realización y los contextos evocadores. Se pudo observar que en todos los casos la presencia de agentes de estas instituciones como modelos de lector fue fundamental para el establecimiento de contacto con la literatura y repercutió, en muchos de ellos, en la formación de hábitos lectores o, al menos, se tradujo en material de lectura disponible y actitud favorable hacia esta práctica. También es relevante que en varias de las experiencias tempranas de lectura se resalta la memoración de imágenes que acompañaban a los textos o la lectura de libros ilustrados.

Pero la importancia de la modelización rebasa la etapa de adquisición de códigos y alcanza las etapas de formación escolar y universitaria. En todos los casos se observa la influencia de algunos docentes como modelos que estrechan y fortalecen los vínculos afectivos y existenciales con la literatura, y proveen estrategias pedagógicas para su enseñanza en la futura etapa de práctica docente; para muchos de los entrevistados, estos modelos llegan a llenar el vacío curricular de su formación universitaria, que no incluyó el aspecto didáctico de la literatura o no generó una recordación importante.

A partir de estos elementos comunes, las trayectorias en los periodos escolar y universitario exhiben similitudes y contrastes significativos. Durante la etapa escolar, los maestros formados previo a la constitución de 1991 expresaron un distanciamiento relativo respecto a la literatura, aunque referencian algunas lecturas significativas trabajadas en ese ámbito. Los relatos indican la coexistencia de ejercicios memorísticos sobre fechas, autores, obras y movimientos, con análisis literarios de corte formal como estrategias de aproximación a la literatura. Resaltan la prevalencia del canon clásico y la organización del área según periodos y referentes geográficos. Si bien en el caso de la etapa escolar de los docentes formados con posterioridad a la carta de 1991 aún hay un fuerte acento en estos criterios de abordaje, se identifican otras experiencias pedagógicas significativas como la elaboración de periódicos, la aproximación estética, la asociación hedónica o algunas nociones sobre aspectos de estructura del texto literario que influyeron, principalmente, en su postura afectiva respecto a la lectura de este tipo de textos. También es mayor la cantidad de referencias evocadas sobre textos literarios leídos durante la básica secundaria y la media.

Una situación semejante se evidencia respecto a los espacios físicos y simbólicos asociados a la literatura en esta etapa. Para los maestros formados antes de 1991, prima la asociación de la biblioteca como lugar de castigo, y la existencia de espacios simbólicos (talleres, clubes de lectura, conciertos, etc.) es prácticamente nula. Aunque en el caso de los maestros que cursaron la básica y media después de 1991 la biblioteca sigue siendo un espacio distante y de acceso restringido, aparecen experiencias relacionadas con la biblioteca pública, con mayor acceso a libros y con talleres de promoción que resultan importantes en el fortalecimiento de su vínculo afectivo con la literatura, al tiempo que amplían la gama de temáticas y géneros posibles, establecen diálogos entre la literatura y otros lenguajes, además de proporcionar otras perspectivas de abordaje.

En la etapa de formación universitaria, hay predominio, tanto antes como después de la promulgación de la carta de 1991, de formas de organización curricular remitidas a los mismos criterios que en la etapa escolar, esto es, divididas por periodos cronológicamente ordenados, con referentes geográficos tradicionales (literatura española, latinoamericana, colombiana, etc.), apegados mayoritariamente al eurocentrismo, y con delimitación taxonómica de movimientos, autores y obras. Esto muestra la permanencia de concepciones y modelos didácticos asociados a la “enseñanza” de la literatura en la formación docente

desde mediados de la década de 1980 hasta entrada la segunda del siglo XXI. Cabe destacar, sin embargo, que en las narrativas de algunos entrevistados que pertenecen a este último grupo, aparece una baraja más amplia de formas de aproximación. Aún con ello, esta permanencia muestra la fuerza de arraigo del pensamiento heredado y las concepciones hegemónicas y cómo estas interfieren en la irradiación de las significaciones planteadas por el DPO. Lo que indica una disociación en el proceso de recontextualización de los discursos primarios operado por este último y la curricularización universitaria.

Las significaciones asociadas a la literatura, por su parte, presentan variaciones sencibles en este nivel formativo. Aunque es importante señalar que en las narrativas biográficas se configura como una etapa de profundización de los vínculos afectivos con la lectura literaria y de la importancia existencial subjetiva, las representaciones rememoradas sobre ella muestran contraste. Mientras que los entrevistados que se formaron previo a la constitución la asocian con mayor énfasis al aspecto cultural, la apertura de perspectivas de mundo, el reconocimiento de lo humano y la relación con otras artes; aquellos que vivieron su etapa universitaria en el siglo XXI lo hacen con la dimensión afectiva y emocional, con la formación de identidad individual, con la experiencia hedónica

El análisis de las categorías emergentes en las narrativas biográficas sobre la etapa universitaria permitió identificar dos debilidades en el proceso de formación inicial: la primera corresponde a la ausencia mayoritaria de referentes sobre la didáctica de la literatura, pues es escasa la memoración de los entrevistados al respecto. Solo uno de ellos, entre los formados luego de la constitución de 1991, refiere una materia específica dentro de su currículo universitario que se dedicó exclusivamente a las formas de trabajar la literatura en el aula. Entre los demás, es común la subordinación del asunto como parte de las materias sobre didáctica general o, incluso, la inexistencia de referencias a este. Como se anotó antes, esta carencia fue suplida con la imitación de las estrategias didácticas de sus propios docentes.

La segunda debilidad tiene que ver con la relación entre la práctica docente sobre la “enseñanza” de la literatura y la normativa que constituye parte medular del DPO. Las narrativas de todos los entrevistados refieren un acercamiento superficial a este discurso durante su formación universitaria; solo uno de los entrevistados recuerda con amplitud y suficiencia que en su programa de pregrado tuvo relevancia la insidencia de la normativa

para el hacer docente. Así pues, se identifica que, en los entrevistados, la formación inicial no logró la comprensión de la dirección regulativa de las normas para educación básica y media sobre las posibilidades de la práctica pedagógica, ni del carácter irradiativo de los principios constitucionales. Así mismo, no llegó a instaurar un *habitus* en relación al ejercicio de la autonomía como parte esencial de los principios de clasificación y enmarcación del sistema educativo colombiano que se plantea con la carta de 1991. Además de las repercusiones en la práctica pedagógica que se analizarán a continuación, la falta de un abordaje de este aspecto en la formación inicial limita las perspectivas de participación efectiva de los maestros como agentes del CIE y, por tanto, de nutrir el Discurso Pedagógico y la dinámica institutiva del Dispositivo pedagógico nacional a partir de sus reflexiones y experiencias.

En este punto es necesario anotar que las significaciones en torno a la “enseñanza” de la literatura no se clausuran como productos acabados en relación a los niveles de formación que los docentes alcanzan, sino que es precisamente en el devenir de la práctica que se fortalecen los vínculos afectivos, se robustecen o decantan las representaciones y se proyecta el ámbito del deseo en relación a la materia bajo estudio. Así, la narrativa de las vivencias en torno al ejercicio docente relacionado con la literatura, apuntan hacia la necesidad de ampliar el componente práctico en los programas de formación docente y, más específicamente, aparece como decisivo proveer a los licenciados con experiencias relativas a los modelos y posibilidades de la didáctica de la literatura. Así pues, se puede concluir que, en el caso de los entrevistados, la práctica ha ampliado y diversificado las estrategias didácticas asociadas a la literatura, aunque ello no se traduce necesariamente en variaciones sobre las representaciones de base y las funciones sociales que se le asignan y se buscan transmitir al estudiante.

La coocurrencia entre categorías permite plantear que es en las experiencias del ejercicio pedagógico donde los maestros le otorgan significado a la normativa. Un punto fundamental es el referente al principio de autonomía que, aunque se reconoce como necesario, es percibido como insuficiente para garantizar unas prácticas pedagógicas que propendan por el ejercicio investigativo, tomen como referente el contexto y logren experiencias educativas significativas; al contrario, este mismo principio se convierte en escudo para defender la prolongación de formas de abordaje tradicionales, cuando no

caducas. Más allá de las diferentes posturas y los grados de cercanía, adaptación, adopción o uso obligatorio de la normativa, los lineamientos o las normas técnicas, las experiencias prácticas muestran que no se llevan al aula, sino que permanecen en el ámbito de la enunciación para cumplimiento de procesos burocráticos (formatos de planeación, planes de área, mallas de área, etc.) Ello, una vez más, evidencia la ruptura entre las propuestas del DPO y la práctica pedagógica; ruptura que se agranda, de acuerdo a las narrativas de los maestros, por las limitaciones en los espacios de discusión y la escasa incorporación de tales discusiones en los documentos y procesos institucionales. A pesar de esta utilización selectiva y disociada de las propuestas del DPO, los maestros perciben el aumento progresivo de la fuerza de las reglas de clasificación del discurso instruccional con la aparición de las normas técnicas (Estándares curriculares y DBA). Sin embargo, también identifican y valoran la concreción en el planteamiento de los aprendizajes.

Otro de los aspectos fundamentales que se metamorfosean a lo largo de la etapa de la práctica pedagógica es lo relacionado al canon literario. Si bien en las primeras experiencias de “enseñanza” prevalece la influencia del libro de texto y la adopción de los criterios de abordaje adquiridos durante la formación universitaria, la experiencia con el canon les permite identificar que esta noción se remite a los contextos de enseñanza, esto es, las instituciones educativas concretas instituyen, primordialmente en virtud de la escala de valores hegemónica, un canon específico que no siempre es manifiesto; pero que se convierte en un elemento que aumenta la fuerza de selección sobre los contenidos. Además, los entrevistados reconocen que este canon específico está asociado a las prácticas heredadas y la influencia de la industria editorial. No obstante, y principalmente en el contexto de la educación pública, los maestros entrevistados se han visto en la necesidad de poner a prueba textos no incluidos en el canon, en búsqueda de acercarse a los centros de interés de los estudiantes. En tal sentido se resalta mayor facilidad en esta práctica por parte de los docentes formados en las primeras décadas del siglo XXI. Sin embargo, apelando al aporte a los capitales cultural y simbólico del canon, ninguno se desprende de él por completo; pero el sentido de su presencia en el aula se resemantiza, pues la postura mayoritaria es que se requiere ponerlo en juego para restituir el sentido vital del texto, sugiriendo una especie de validación permanente de su condición canónica.

A partir de ello, se puede cerrar señalando un entronque de las significaciones sobre la literatura al momento de recoger las narrativas: en el ámbito del deseo, de aquello que se busca y a lo que se aspira con la literatura, las líneas vitales coinciden en la persecución de la experiencia estética con las convicciones de que es fértil para enriquecer la identidad individual, constituye una experiencia catártica capaz de generar disfrute y equilibrio emocional, y permite la ampliación del universo vital. Aún cuando para todos es incontrovertible el valor y la importancia de la literatura, al menos uno de los entrevistados la ha relegado dentro de su hacer, tal vez como resonancia de la tendencia funcional exhibida en el DPO.

4. Conclusiones

De acuerdo al análisis longitudinal de las significaciones referentes a la “enseñanza” de la literatura en torno a la constitución de 1991, se puede plantear que la dinámica del imaginario social al respecto permite diferenciar tres momentos: el primero se puede denominar de cuestionamiento y reformulación (1970-1991), el segundo de transición instituyente (1992-2005) y el tercero de reacomodamiento (2006-2017). Al interior de cada momento se identifican movimientos que muestran la distribución de tensiones y la dialéctica entre las significaciones instituidas e instituyentes.

El primer momento parte de la reorientación del DPO hacia la tecnología educativa, con la novedad de que aborda la cuestión del currículo en relación al contexto nacional, abandonando la adopción acrítica de modelos foráneos. Esta reorientación, es cuestionada desde agencias y agentes de la academia y la comunidad educativa, que se reúnen bajo la idea del Movimiento Pedagógico, e influyen en la consolidación del CIE nacional. Esta consolidación también está acompañada de una resignificación del docente y su labor, lo que provoca su inclusión en ese mismo CIE. Las disputas de poder por la legitimación y validación educativa que se desarrollaron en este momento tuvieron un papel primordial en la redacción de la Carta constitucional.

Las transformaciones curriculares implicadas tienen que ver con el posicionamiento del principio de autonomía, lo que se traduce en una flexibilización de las reglas de clasificación del discurso instruccional, aunque también implica la formulación de un discurso regulativo más acentuadamente controlado por el DPO. En lo que concierne al imaginario de la “enseñanza” de la literatura, se logra incluir en el debate nacional muchos de los postulados legitimados por la academia global. No obstante, las narrativas biográficas

de los maestros formados en este periodo muestran que en los niveles de básica secundaria y media prevalecía el abordaje enciclopedista de la literatura, así como una organización que privilegiaba los criterios geográficos y cronológicos, y una selección de textos remitida al canon legitimado. En el nivel universitario, los criterios de organización curricular referente a la literatura no son distintos a los señalados. Aunque en esa etapa no se encontró presencia específica del componente de didáctica de la literatura, los recorridos de formación proporcionaron una baraja de estrategias interpretativas amplia y una insistencia en la necesidad de la lectura directa de textos literarios. En los casos específicos de los entrevistados, esa carencia formativa se suplió con incursiones tempranas en prácticas educativas en espacios extracurriculares que les ayudaron a decantar su inclinación hacia la literatura como herramienta privilegiada para el trabajo en el área, o a través de la imitación de las estrategias didácticas de los docentes de las asignaturas sobre literatura.

Así, a lo largo de este momento la faceta instituida del imaginario fue sometida al debate por un CIE en consolidación, cuyas reivindicaciones instituyentes se enfocaban en el reconocimiento del papel intelectualmente activo del docente, en la necesidad de contextualizar al ámbito nacional los planteamientos educativos estatales y en la pertinencia de actualizar las concepciones teóricas referentes al lenguaje y la literatura. Reivindicaciones que contrastan con las vivencias de los docentes, quienes rememoran reglas de clasificación rígidas en la selección y presentación de los contenidos sobre literatura proporcionados en sus procesos formativos. Se constata la tensión entre las significaciones imaginarias construidas por el DPO, las que plantea como alternativa el CIE, y las que prevalecen en la práctica pedagógica de la formación docente.

El segundo momento consiste en el periodo de transición instituyente. En el ámbito del DPO se trata del tiempo en el que se inicia la concreción de los mandatos constitucionales en leyes, decretos y resoluciones dirigidos de manera específica a los involucrados. En lo que respecta a las enunciaciones Estatales, este periodo está marcado por el interés en incorporar y desarrollar los principios y marcos conceptuales que se pusieron en discusión en el momento anterior; es decir, se trata de la búsqueda de instituir por vía normativa la transformación de las significaciones imaginarias surgidas en el momento anterior. La reglamentación de referencia son la Resolución 2343 de 1996, sobre indicadores de logros, y los Lineamientos curriculares de Lengua castellana. En lo que a la literatura respecta, se

resalta que el documento de los Lineamientos le otorga centralidad en el área, como componente de ésta y también como elemento estructurador de la propuesta curricular en el marco de la autonomía. Por sus formas enunciativas, el documento de los lineamientos es el que más profundamente adhiere al principio de autonomía y plantea reglas de clasificación flexibles.

Sin embargo, como se recoge en los relatos de los docentes entrevistados, la repercusión en el campo de la práctica pedagógica fue discreta. Los docentes que cursaron su pregrado en la década de 1980 señalan la prevalencia en estos años de los modelos heredados de las décadas anteriores para el ejercicio de la labor docente. Los que realizaron su pregrado en las primeras décadas del Siglo XXI, y que para entonces jugaban el papel de adquirientes en la básica y media, por su parte, también señalan en la misma dirección: rememoran exigencias memorísticas asociadas a datos literarios, recurrencia de ejercicios de análisis formal tradicional de la literatura leída, en algunos casos la lectura de resúmenes, la ordenación cronológica y el interés historicista. Aunque también se resalta la aparición de experiencias asociadas a la emotividad y la identidad individual direccionadas desde el trabajo de aula.

A lo largo de este momento cobran importancia los procesos de formación permanente y actualización docente; procesos regulados por la normativa pero que aparecen solo discretamente en las narrativas biográficas. Se puede arriesgar la hipótesis de que su implementación podría haber optimizado el propósito de materializar el mandato constitucional. Se resalta, en consecuencia, que el intento por instituir las nuevas significaciones imaginarias en el dispositivo pedagógico se ve relentizado por el proceso burocrático que requiere el ordenamiento legislativo nacional, pero además por la fuerza inercial de las significaciones heredadas dentro del campo de la práctica pedagógica. De manera que, a lo largo de este momento, el imaginario bajo estudio presenta dos vectores de significaciones: en uno se acercan, aunque no coincidan del todo, las significaciones planteadas en el DPO y el CIE, que se direccionan a la apertura de sentido y la exploración de funciones diferentes a las heredadas del momento anterior; en el otro se oponen las realizaciones de la práctica pedagógica, ancladas a las reglas de clasificación y enmarcación tradicionales.

Finalmente, el momento de reacomodación presenta movilidad en las significaciones construidas por los dos agentes estudiados. En cuanto al DPO se observa una delimitación velada y progresiva de los principios de autonomía y contextualización en la formulación de las llamadas “normas técnicas curriculares” (ley 715 de 2001). Se identifica que la literatura pierde paulatinamente la centralidad asignada en los Lineamientos Curriculares. Aunque sigue constituyendo un eje dentro del área de lenguaje, tanto en los Estándares como en los DBA, ya no se le asigna una función en la estructuración curricular y, de hecho, en esta última norma técnica se relega al último lugar de formulación.

Este desplazamiento de la literatura viene aparejado con el aumento progresivo de la fuerza clasificatoria del discurso instruccional que se refleja en las formas enunciativas escogidas. Así, este retorno de la manifestación de control en el ámbito instruccional se suma al discurso regulativo fuertemente controlado que apareció desde el primer momento, lo que abre la pregunta sobre los espacios de autonomía que se conservan en el DPO.

Por el contrario, en lo que respecta a las experiencias y significaciones de los docentes, se observa que en los procesos de formación y práctica empiezan a aparecer opciones instituyentes. Más en la práctica que en la formación, pues mientras que en la segunda seguía primando el historicismo literario, el sesgo enciclopédico y el eurocentrismo con apariciones discretas de abordajes alternativos de la literatura; en la primera aparecieron iniciativas asociadas a la transversalización, la pedagogía por proyectos o la producción editorial con la literatura como eje. Un aspecto importante que atestigua el camino de las significaciones imaginarias tiene que ver con que los docentes entrevistados señalan la presión que generan las significaciones heredadas en el ámbito laboral para que se perpetúe la reproducción de las prácticas tradicionales.

Como en el primer momento, la tensión entre las significaciones expresadas en el DPO instituido y las que sostienen los agentes de CIE vuelve a emerger, sin desmedro de la que existe respecto al ámbito de la práctica. En este caso, sin embargo, a diferencia de las décadas anteriores a la constitución, cuando las diferencias tenían eje en la curricularización, la tensión que media entre los dos primeros agentes involucra la exclusión de los docentes en la formulación de las reglas de enmarcación expresadas en las normas técnicas, lo que implica también una exclusión del CIE; y el regreso a una clasificación fuerte del discurso instruccional, que vulnera veladamente el principio de autonomía. Sin embargo, hay que

apuntar la estabilización como significaciones instituidas de la diversidad de sentidos y funciones, así como de la incorporación de nuevas opciones didácticas sobre la “enseñanza” de la literatura.

Respecto a las significaciones presentes en la práctica hay que señalar una tensión interna entre diferentes grupos de docentes que se cruzan en los espacios educativos, otra que surge con otros actores del CIE, y una tercera que se establece con el DPO. En la primera, las narrativas muestran el arraigo de las prácticas, representaciones y funciones heredadas en grupos de docentes que asumen como parte del ejercicio de la autonomía su reproducción indefinida. La fuerza de este arraigo se opone a las iniciativas instituyentes de otros docentes. La segunda tensión se crea porque el DPO privilegia unilateralmente un grupo de enunciadores del CIE, excluye la participación de los docentes integrados y desconoce la importancia de los agentes involucrados en las realizaciones de práctica pedagógica para la articulación con los discursos primarios, la definición de las reglas de recontextualización y la concreción de las reglas de transmisión. En coherencia, los docentes señalan la brecha entre el DPO y la práctica pedagógica, resolviendo la tensión a través de la instrumentalización burocrática de la norma, reservando para su práctica la discrecionalidad que proporciona la autonomía, donde también cabe, como se anotó, la reproducción del pensamiento heredado.

La tabla 4, incluida en el anexo C, compendia la caracterización de los principios de enmarcación y clasificación asociadas a las significaciones imaginarias sobre la enseñanza de la literatura según los agentes estudiados en los momentos identificados. De allí se puede observar que la dimensión instituida del imaginario, legitimada por el DPO, ha logrado una escasa irradiación de los principios constitucionales que se relacionan con la “enseñanza” de la literatura sobre la práctica pedagógica. Entre sus avances se reconoce que los planteamientos del momento de transición instituyente han logrado propiciar prácticas instituyentes basadas en la autonomía curricular; pero estas siguen confrontándose con el arraigo de las significaciones heredadas, al tiempo que se vuelve a aumentar la fuerza de la clasificación y la debilidad de la enmarcación con las normas técnicas más recientes. Así, la dinámica del imaginario está atravesada por la desarticulación entre las funciones y significaciones instituidas predominantes (bien sean heredadas o normatizadas) y las instituyentes que aparecen en los contextos de transmisión.

Así mismo, el análisis de las experiencias de transmisión permite señalar la importancia de robustecer el sistema de bibliotecas escolares y facilitar el acceso a textos literarios, de preferencia en formato impreso, pues se reconoce en la interacción física con el objeto/libro una implicación vivencial mayor y un aumento en la memoración de lo leído. En las narrativas biográficas, salvo la referencia al programa *Libro al viento*, de orden distrital, no hay alusión a programas que brinden masivamente textos literarios; por el contrario, aparecen muchas referencias a las dificultades de acceso a este tipo de textos bien sea por las condiciones económicas de los estudiantes, la precariedad de recursos tecnológicos que viabilicen la lectura digital, o, sencillamente, la ausencia total de oferta en determinadas zonas del país. Así mismo, las trayectorias formativas de algunos de los entrevistados permiten afirmar la potencialidad del acceso a textos y a espacios físicos y simbólicos de literatura. Las historias narradas permiten plantear que el periodo de formación universitaria debe proporcionar espacios, tanto curriculares como extracurriculares, donde la lectura literaria prime como actividad, de manera que le permita una mirada estética, socio histórica y disciplinarmente amplia a los futuros docentes, al tiempo que incorpora un *hábitus* asociado al aspecto investigativo.

De igual manera, resulta importante observar la importancia de estimular, apoyar y fortalecer la labor reflexiva, sistematizadora e investigativa de los docentes para que, como en el contexto del Movimiento Pedagógico, puedan aportar a la consonancia entre las significaciones proyectadas en el DPO y las necesidades educativas de los contextos particulares, al tiempo que nutren el debate disciplinar y las prácticas pedagógicas.

Este aporte se torna más urgente si se contempla que, derivado de la normativa anterior a la Carta de 1991 (Decreto 1419 de 1978), la ruta de institución de las significaciones sociales en torno a la “enseñanza” de la literatura no sigue el proceso irradiativo de la norma constitucional, pues no viene dado verticalmente. Esto es, no empieza por la formulación de las reglas instruccionales y regulativas de la educación superior coherentes con los fines constitucionales de la educación para que luego impacten las prácticas pedagógicas en los niveles inferiores, sino que convierte la curricularización de estos últimos en la base para la recontextualización que implica la construcción de programas para formación de docentes del área de lenguaje.

Al observar el tránsito de las significaciones imaginarias sobre la “enseñanza” de la literatura se constata que las propuestas normativas muestran una desconexión entre las directrices para la construcción curricular en los niveles de básica y media, y los procesos de formación docente en la materia; es decir, el DPO no ha conseguido la articulación entre estos niveles y la educación superior. En consecuencia, no ha logrado proyectar los fines constitucionales y ha permitido la prolongación inercial de las prácticas y las significaciones heredadas. A partir de la investigación se percibe que las transformaciones instituyentes tuvieron origen en la consolidación del CIE en las décadas precedentes a la promulgación de la Carta nacional, pero no tuvieron un ritmo sostenido más allá de la década de 1990. Se puede afirmar que el eje más relevante de tales transformaciones surge de la incorporación de las nociones de investigación y autonomía en los desarrollos pedagógicos. A partir de allí, la normativa vuelve a virar hacia la clasificación fuerte, ya no sustentada en temáticas sino orientada por el concepto de competencia que, como se observó, estrecha progresivamente la participación de los agentes de la práctica pedagógica en la construcción curricular en el área que involucra la literatura.

Es importante anotar que las experiencias subrayan la necesidad de aumentar la presencia del componente práctico en general, y el asociado con el trabajo con la literatura en particular, a lo largo de la formación docente. Esto bajo la premisa de que este componente viabiliza la interiorización del principio de autonomía y la incorporación del enfoque investigativo como parte constitutiva de la práctica pedagógica.

4.1 Las representaciones imaginarias de la literatura en el contexto educativo.

Una de las constantes en las fuentes es que no se pone en tela de juicio la “enseñabilidad” de la literatura. En las unidades de análisis “la literatura” aparece como objeto validado, visto desde su concreción en las obras. Algunos incluyen un acercamiento a la dimensión creativa, pero la cuestión sobre el objeto de lo enseñable y de las posibilidades de su transmisión se remiten, más que a su naturaleza, al potencial subjetivo. Sigue rondando la idea de que la “enseñabilidad/aprendibilidad” de la literatura se relaciona con la noción

de “talento”, bien sea en la modalidad de lector o de productor de textos. Pero más fuerte aún es la conciencia de la importancia del ámbito familiar en el desarrollo del vínculo y el disfrute asociado a la lectura literaria, al punto de señalarlo como limitante decisiva. Se percibe que la variación de presencia/ausencia de libros, grados de cercanía, existencia de lectores modelo, etc. están en relación directa con la vinculación subjetiva con la literatura. Sin embargo, también se resalta la influencia de los estereotipos sociales frente a las prácticas de lectura.

El modelo de docente hace parte de los factores que aparecen como importantes en la relación con la literatura. Tanto en el nivel de básica secundaria, como en los de media y superior, la percepción de un docente que disfruta de la experiencia literaria, que se ejercita en la lectura y que explora posibilidades de textos más allá del canon, tienen una presencia significativa en las narrativas biográficas. Resalta el potencial instituyente de la práctica pedagógica en el nivel de las intersubjetividades.

En el ámbito de sus representaciones metafóricas, parece consolidada la asociación de la literatura como *topos*, que surge en metáforas como la del ingreso a un mundo distinto al “real”, la del refugio, o la del lugar de búsqueda o huida. En un sentido emparentado, también se representa como vehículo o ruta, en estos casos, además, para acceder a la cultura, al capital simbólico, o a mundos imaginados.

Fue recurrente que, a lo largo de la remembranza del proceso vital, la adolescencia se presentara como el lapso más ambivalente: puede presentar una ruptura con la lectura literaria o una profundización de la relación con ella, primordialmente con un sentido existencial y asociada a experiencias como la muerte, el amor, o la esperanza/desesperanza.

4.2 Caminos posibles de investigación

El presente estudio se concentró en los extremos de la construcción del imaginario. Por una parte, el DPO como discurso privilegiado para la movilización de la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente; y, por otra, en la reconstrucción de las narrativas de vida de docentes en ejercicio formados alrededor de las transformaciones planteadas por el DPO.

En el intermedio existen un sinnúmero de instancias que permitirían ahondar en el análisis de la concreción del proyecto del DPO. Analizar, por ejemplo, las acciones de política pública y el aporte de los tres Planes Decenales de Educación que se han realizado desde la promulgación de la carta magna. Aspecto importante bajo el supuesto que la proyección de un estado se concreta en las acciones administrativas. También resultaría importante abordar las construcciones curriculares universitarias, así como el análisis pormenorizado de los libros azul y amarillo que fundamentaron la Reforma curricular de la década de 1980.

Otra arista que se puede desarrollar tiene que ver con la inclusión de profesionales no licenciados como agentes del campo de la práctica pedagógica a través de la homologación; en relación al tema central, particularmente, valdría la pena explorar las significaciones que se incorporan con el ingreso de profesionales en estudios literarios, filólogos o comunicadores sociales a la enseñanza del lenguaje.

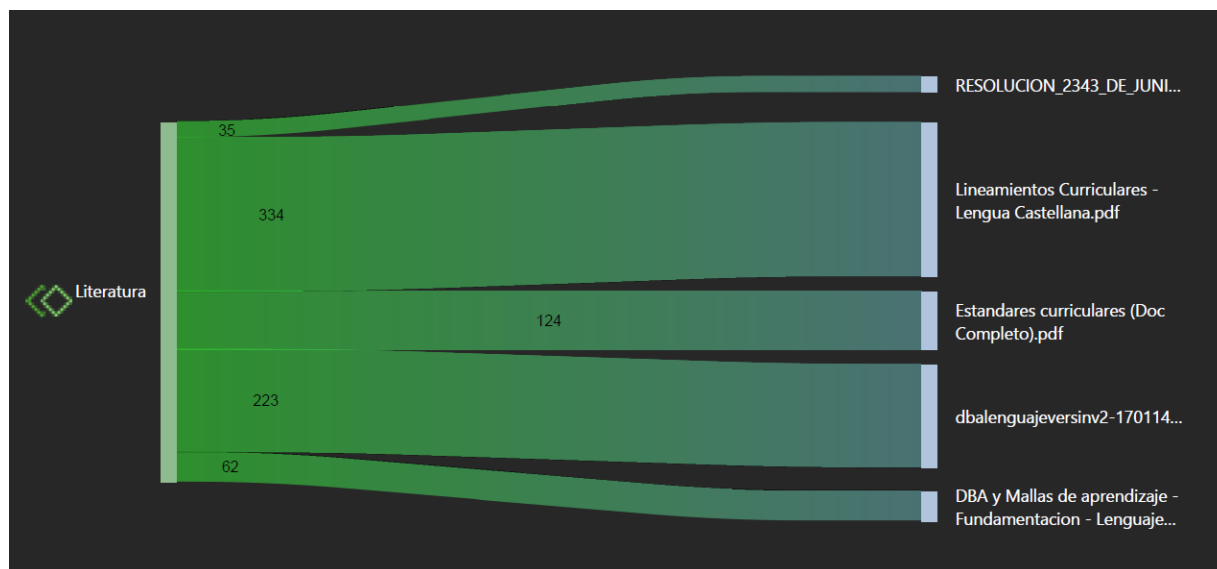
Respecto a la consolidación de un dispositivo pedagógico capaz de reflexionar sobre su propio hacer teniendo en cuenta a todos los actores involucrados, queda pendiente determinar si fueron resueltas las tensiones surgidas entre el DPO y el CIE colombianos con la formulación de la segunda versión de los DBA. Adicionalmente, se vislumbra como fundamental la incorporación de aprendizajes y reflexiones derivadas del contexto de pandemia vivido desde 2019 y de sus consecuencias, en una nueva norma técnica curricular o en una revisión de las precedentes.

A. Anexo: Decreto 1860: Análisis de la presencia de discurso instruccional o regulativo por capítulo formulado y su respectivo diagrama de Sankey, generado por ATLAS ti.

	CAPÍTULOS	TOTAL
Asociados al Discurso Instruccional	CAPITULO III EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	3
	CAPITULO IV EL GOBIERNO ESCOLAR Y LA ORGANIZACION INSTITUCIONAL	
	CAPITULO V ORIENTACIONES CURRICULARES.	
Asociados al Discurso Regulativo	CAPITULO I DE LA PRESTACION DEL SERVICIO EDUCATIVO	6
	CAPITULO II ORGANIZACION DE LA EDUCACION FORMAL	
	CAPITULO III EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	
	CAPITULO IV EL GOBIERNO ESCOLAR Y LA ORGANIZACION INSTITUCIONAL	
	CAPITULO VI EVALUACION Y PROMOCION	
	CAPITULO VII CALENDARIO ACADEMICO.	



B. Anexo: Diagrama Sankey de las codificaciones asociadas a la literatura y su enseñanza en los documentos orientadores del MEN para la práctica pedagógica



C. Anexo: Caracterización de los principios de enmarcación y clasificación asociadas a las significaciones imaginarias sobre la enseñanza de la literatura según los agentes estudiados en los momentos identificados

AGENTES	ETAPA/DISCURSO	PENSAMIENTO HEREDADO	MOMENTO DE CUESTIONAMIENTO Y REFORMULACIÓN (1970-1991),	MOMENTO DE TRANSICIÓN INSTITUYENTE (1992-2005)	MOMENTO DE REACOMODAMIENTO (2006-2017)
DPO	Discurso Instruccional	Clasificación fuerte: recontextualización regulada por enunciaciones de agentes foraneos. Representaciones de la literatura asociadas al canon clásico y la subordinación a su enseñanza como ejemplo de los principios de funcionales de la lengua.	Clasificación fuerte: Se incorporan de forma incipiente las significaciones propuestas por el naciente CIE nacional, prevalencia del canon clásico. Establecimiento de la dirección irradiativa de la norma donde el DPO sobre la etapa escolar determina los principios constitutivos de la formación docente.	Clasificación flexible: proceso de institución de las propuestas planteadas por el CIE en el momento anterior, ampliación de la gama de representaciones y funciones de la literatura acorde a los discursos primarios. La literatura se plantea como eje prioritario de la curricularización del área.	Clasificación fuerte: legitimación unilateral de un grupo de agentes del CIE que instituyen un cambio en los ejes ordenadores de los contenidos con una voz enunciativa de carácter prescriptivo. Desplazamiento de la literatura en las prioridades del área. Estabilización de la gama amplia de representaciones y funciones.

AGENTES	ETAPA/DISCURSO	PENSAMIENTO HEREDADO	MOMENTO DE CUESTIONAMIENTO Y REFORMULACIÓN (1970-1991),	MOMENTO DE TRANSICIÓN INSTITUYENTE (1992-2005)	MOMENTO DE RECOMODAMIENTO (2006-2017)
	Discurso regulativo	Enmarcación débil: opciones didácticas limitadas, prevalencia de la función moralizante. La lectura del texto literario es marginal y subsidiaria de la taxonomía de las corrientes literarias.	Enmarcación débil: opciones didácticas limitadas, prevalencia de la función moralizante.	Enmarcación flexible: Incorporación de los principios de autonomía y contextualización . Diversificación de las estrategias didácticas y planteamiento de la pedagogía por proyectos como herramienta privilegiada para la contextualización e integración curricular.	Enmarcación débil: expresa la preservación de los principios flexibilizadores pero limita veladamente la baraja de opciones didácticas. Desaparición del principio de integración y de la pedagogía por proyectos.
CIE	Discurso Instruccional	CIE nacional con incidencia nula en dispositivo pedagógico, en el formulación del DPO y en la práctica.	Momento de Consolidación e incidencia: incorporación de los docentes como actores de esta agencia y les otorga un lugar en la formulación del DPO; propone Clasificación flexible basada en el principio de	Clasificación flexible: profundización de los principios propuestos; momento de disminución de la brecha respecto al DPO	Reconfiguración del campo por la tensión que surge de la división de los agentes que lo integran debido a la exclusión de los docentes en la formulación del DPO, de manera que las significaciones legitimadas e instituidas en el

AGENTES	ETAPA/DISCURSO		PENSAMIENTO HEREDADO	MOMENTO DE CUESTIONAMIENTO Y REFORMULACIÓN (1970-1991),	MOMENTO DE TRANSICIÓN INSTITUYENTE (1992-2005)	MOMENTO DE REACOMODAMIENTO (2006-2017)
				autonomía curricular, implica diversificación de los textos posibles en las reglas de transmisión.		DPO muestran desconexión con las significaciones de los docentes que participan del CIE.
	Discurso regulativo		CIE nacional con incidencia nula en dispositivo pedagógico, en el formulación del DPO y en la práctica.	Enmarcación flexible: propone el principio de integración curricular, que se traduce en una ampliación de las opciones didácticas con la investigación educativa como eje.	Enmarcación flexible: profundización de los principios propuestos; momento de disminución de la brecha respecto al DPO	
AGENTES DE LA PRÁCTICA FORMADOS ANTES DE 1991	Etapas escolar	Discurso Instruccional	N/A	Clasificación fuerte: Representaciones asociadas al acceso a la cultura, la ejemplificación de modelos lingüísticos y una gama de textos literarios restringida al canon clásico.	N/A	N/A

AGENTES	ETAPA/DISCURSO		PENSAMIENTO HEREDADO	MOMENTO DE CUESTIONAMIENTO Y REFORMULACIÓN (1970-1991),	MOMENTO DE TRANSICIÓN INSTITUYENTE (1992-2005)	MOMENTO DE REACOMODAMIENTO (2006-2017)
		Discurso regulativo	N/A	Enmarcación débil: opciones didácticas limitadas, prevalencia de la función moralizante.	N/A	N/A
	Etapas de formación docente	Discurso Instruccional	N/A	Clasificación fuerte: Representaciones asociadas al acceso a la cultura y la relación con otras artes; aparición del componente afectivo y hedónico de la lectura literaria; gama de textos literarios restringida al canon clásico.	N/A	N/A
		Discurso regulativo	N/A	Enmarcación débil: opciones didácticas limitadas, ausencia de la didáctica específica de la literatura.	N/A	N/A

AGENTES	ETAPA/DISCURSO		PENSAMIENTO HEREDADO	MOMENTO DE CUESTIONAMIENTO Y REFORMULACIÓN (1970-1991),	MOMENTO DE TRANSICIÓN INSTITUYENTE (1992-2005)	MOMENTO DE REACOMODAMIENTO (2006-2017)
	Etapa de la práctica	Discurso Instruccional	N/A	Clasificación flexible: presencia de experiencias prácticas previas a la graduación asociadas al movimiento pedagógico y orientadas por los principios planteados por el CIE emergente	Clasificación fuerte: prevalencia de las prácticas heredadas, del canon clásico y la aproximación formal historiográfica.	Clasificación flexible: aparición de la experimentación con textos no canónicos a partir del principio de autonomía. Exploración del goce estético, la vinculación afectiva y la construcción de identidad individual. Las experiencias refieren presión social en la práctica hacia la prolongación de las reglas instruccionales, las representaciones y las funciones heredadas

AGENTES	ETAPA/DISCURSO		PENSAMIENTO HEREDADO	MOMENTO DE CUESTIONAMIENTO Y REFORMULACIÓN (1970-1991),	MOMENTO DE TRANSICIÓN INSTITUYENTE (1992-2005)	MOMENTO DE RECOMODAMIENTO (2006-2017)
		Discurso regulativo	N/A	Enmarcación flexible: aparición del enfoque investigativo como parte integral de la práctica docente y principio del discurso regulativo	Enmarcación débil: Conflicto entre las experiencias prácticas previas a la graduación ahora instituidas en el CIE y la limitación de opciones que permite el dispositivo pedagógico en el marco de las prácticas heredadas y la relentización en la incorporación de la propuesta del DPO.	Enmarcación Flexible: en la práctica individual, experiencias asociadas a la pedagogía por proyectos. En la práctica colectiva, dificultades para generar transversalidad. Presión social para mantener la enmarcación débil de las prácticas heredadas, que se empalma con la instituida por el DPO en esta etapa
AGENTES DE LA PRÁCTICA FORMADOS DESPUÉS DE 1991	Etapa escolar	Discurso Instruccional	N/A	N/A	Clasificación fuerte: Representaciones asociadas al acceso a la cultura, se amplía la gama de textos literarios, aumenta la relevancia del componente	N/A

AGENTES	ETAPA/DISCURSO		PENSAMIENTO HEREDADO	MOMENTO DE CUESTIONAMIENTO Y REFORMULACIÓN (1970-1991),	MOMENTO DE TRANSICIÓN INSTITUYENTE (1992-2005)	MOMENTO DE REACOMODAMIENTO (2006-2017)
					afectivo y de identidad individual.	
		Discurso regulativo	N/A	N/A	Enmarcación débil: experiencias didácticas limitadas, posicionamiento de la lectura directa del texto literario.	N/A
	Etapas de formación docente	Discurso Instruccional	N/A	N/A	N/A	Clasificación fuerte: prevalencia del componente afectivo, de identidad individual y hedónico de la lectura literaria; gama de textos literarios amplia pero basada en el canon clásico.
		Discurso regulativo	N/A	N/A	N/A	Enmarcación débil: opciones didácticas limitadas, ausencia mayoritaria de la didáctica

AGENTES	ETAPA/DISCURSO		PENSAMIENTO HEREDADO	MOMENTO DE CUESTIONAMIENTO Y REFORMULACIÓN (1970-1991),	MOMENTO DE TRANSICIÓN INSTITUYENTE (1992-2005)	MOMENTO DE REACOMODAMIENTO (2006-2017)
						específica de la literatura. No hay claridad sobre el sentido irradiativo de la norma.
	Etapas de la práctica	Discurso Instruccional	N/A	N/A	N/A	<p>Clasificación flexible: aparición de la experimentación con textos no canónicos a partir del principio de autonomía. Exploración del goce estético, la vinculación afectiva y la construcción de identidad individual. Aunque en las prácticas iniciales se reconoce la réplica de las reglas instruccionales, las representaciones y las funciones heredadas, las experiencias refieren</p>

AGENTES	ETAPA/DISCURSO		PENSAMIENTO HEREDADO	MOMENTO DE CUESTIONAMIENTO Y REFORMULACIÓN (1970-1991),	MOMENTO DE TRANSICIÓN INSTITUYENTE (1992-2005)	MOMENTO DE REACOMODAMIENTO (2006-2017)
						disminución de la presión social hacia la prolongación estas. Aparición de un caso que excluye casi totalmente la literatura en las realizaciones de transmisión.
	Discurso regulativo		N/A	N/A	N/A	Enmarcación flexible: Exploración de experiencias didácticas diversas, vinculación de espacios físicos y simbólicos extraescolares, así como de componentes de reflexión e investigación sistemáticas. Aparición de experiencias exitosas de transversalización entre áreas.

AGENTES	ETAPA/DISCURSO	PENSAMIENTO HEREDADO	MOMENTO DE CUESTIONAMIENTO Y REFORMULACIÓN (1970-1991),	MOMENTO DE TRANSICIÓN INSTITUYENTE (1992-2005)	MOMENTO DE REACOMODAMIENTO (2006-2017)
---------	----------------	----------------------	---	--	--

Tabla 4. Caracterización de los principios de enmarcación y clasificación asociadas a las significaciones imaginarias sobre la enseñanza de la literatura según los agentes estudiados en los momentos identificados

Fuente: Elaboración Propia

Referencias Bibliográficas

- Acosta, C. (1997). Del gesto en la lectura: construcción social del lector decimonónico. En: *Revista de estudios colombinos* (19). 31-34.
- Aguas Vanin, L. (2012). La enseñanza de la literatura en el ámbito de la Teoría Empírica de la Literatura o Ciencia Empírica de la Literatura: la oportunidad de pensar en una didáctica de la literatura como una disciplina incluida en las Ciencias Literarias (Tesis de grado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Agudelo, P. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. En: *Uni-pluri/versidad*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Vol 11 No. 3, Edición digital
- Agudelo, N. y Mora, R. (2012). Conformación del campo del currículo en Colombia: actores, memorias, miradas. En: *Revista Educación y Humanismo* (14), pp. 228-242.
Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/294582127_Conformacion_del_campo_del_curriculo_en_Colombia_actores_memorias_miradas
- Aliaga, F. y Pintos, J. L. (2012). La investigación en torno a los imaginarios sociales. Un horizonte abierto a las posibilidades. En: *RIPS*. España: Universidad de Santiago de Compostela. Vol. 12, No. 2, pp. 11-17
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Andrade, M. (2011). Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración. En: *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local* 3(6), pp. 154-172. Colombia, Universidad de Caldas. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/histo/v3n6/v3n6a07.pdf>
- Andréu Abela, J (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. En: *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10(2), pp. 1-34. Disponible en: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Anzaldúa, R. (Coord). (2012). *Imaginario Social: creación de sentido*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Anzaldúa, R. (2012). Lo imaginario como significación y sentido. En: Anzaldúa, R. (Coord). *Imaginario Social: creación de sentido*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 30-62.
- Aragón, G. y Castaño, A. (2017). El lugar de la literatura en los Derechos Básicos de Aprendizaje. En: *Sobre los aprendizajes Fundamentales*, pp. 34-46. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Arboleda, R. (1986). Sobre la reforma curricular: el caso de español y literatura. En *Serie Reflexión Educativa, Cuadernos* (6). Bogotá: CEPECS.71-93.
- Arvone, R. (1978). Políticas educativas durante el frente nacional 1958-1974. En: *Revista Colombiana de Educación*, 1(1). Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4933/4025>
- Baczko, B. (1999). Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Barredo, D. (2015). El análisis de contenido. Una introducción a la cuantificación de la realidad. En: *Revista San Gregorio*, (1), pp. 40-50.
- Barthes, R. (1985). Literatura/Enseñanza. En *El Grano de la Voz*. Ed. Siglo veintiuno, Bogotá. 242-251

- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Paidós, Barcelona.
- Baquero Másmela, P. (2020). Pedagogía y didáctica de la literatura: tramas de la subjetividad e imaginación. En *Enunciación*, 25(1), 141-153. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16299>
- Bedoya, C. (2011). Los imaginarios sociales de los egresados de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Cartago sobre la calidad de la formación (Tesis de Maestría). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Bernstein, B. (1985a). La relación entre los códigos sociolingüísticos y los códigos educativos. En: *Revista colombiana de educación* (15) I Semestre. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/issue/view/364>
- _____ (1985b). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. En: *Revista colombiana de educación* (15) I Semestre. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/issue/view/364>
- _____ (1985c). Clases sociales, lenguaje y socialización. En: *Revista colombiana de educación* (15) I Semestre. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5117>
- _____ (1990). *Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse*, vol. 4 [Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico]. Madrid. Morata, Fundación Paideia 1993. Londres, Routledge.
- _____ (1993). *La construcción social del discurso pedagógico*. Traducción e Introducción: Mario Díaz. Bogotá: Producciones y divulgaciones culturales y científicas “El Griot”.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Tomado de “Towards a Theory of Pedagogic Discourse” en CORE, Vol. 8, No. 3, 1984. En: *Universidad pedagógica Nacional* (15).
- Bocanegra, H. (2010). Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80. En: *Diálogo de saberes: investigaciones y ciencias sociales* (32). Bogotá:

Universidad Libre. 29-44. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3295633>

Bombini, G. (2004). *Los Arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara. Cardoso, N. (2001).

Bustamante, G. (2003). Estándares curriculares y autonomía. En: *Revista Colombiana de Educación*, (44). Disponible en:

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7763/6258>

Cáceres, H., Firacative, O., Muzurú, J., Cortés, W., Ramírez, K., Morales, J. y Copete, J. (2014). Devenir histórico de enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. En *Itinerario Educativo*, xxviii (63), pp. 179-194.

Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, (34), pp. 31-47.

Cárdenas Páez, A. (1999). El enfoque semántico-comunicativo: bases y proyecciones. En: *Enunciación*, 3(1), 23-30. Disponible en:

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2425/3352>

Cárdenas, M. y Boada, M. (2012). El Movimiento Pedagógico 1982-1998. En: *Historia de la educación en Bogotá. Tomo 2*, pp. 195-229. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Cardozo, N. (2001) Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. En: *Revista Educación y Pedagogía XIII*, (29-30), pp. 129-142.

Medellín: Facultad de Educación. Recuperado a partir de

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7512>

Carretero, A. (2001). *Imaginario sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social* (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela

- _____ (2003). Postmodernidad e imaginario. Una aproximación teórica. En: Foro Interno (3), pp. 87-101. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- _____ (2004). Repensar la ideología desde lo imaginario. En: Revista Sociológica (5), pp. 101-125. México: Universidad Autónoma Metropolitana
- _____ (2012). Propuesta para una aplicabilidad de lo imaginario en el estudio de las clases creativas a partir de una lectura de la sociología francesa. En: RIPS Vol. 12 (2), pp. 21-31. España: Universidad Santiago de Compostela.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets editores.
- Cegarra, J. 2012. Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. En: Cinta moebio No. 43, pp. 1-13. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/43/cegarra.html
- Chávez, I. (1989). Acerca de la enseñanza de la lengua y de la literatura. En: *Thesaurus*, XLIV, (3), pp. 606-618.
- Colomer, T. (2005a). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. En *Revista de educación*, No. Extraordinario. Sociedad lectora y educación. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- Colomer, Teresa (2005b); Leer en la escuela: Los libros de lectura; en *Andar entre libros, la lectura literaria en la escuela*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Capítulo III.3. Original en Lomas, C. (coord.) (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori, 123-142. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html#I_0
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Díaz, N. (1999). El relato de una vida: apuntes teóricos-metodológicos en comunicación. En: *Revista Latina de Comunicación Social* (22). Tenerife: Laboratorio de Tecnologías de la Información y Nuevos Análisis de Comunicación Social, Facultad de Ciencias de la Información, Universidad de La Laguna.

- Durand, G. (1979). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario. Introducción a la arquetipología general*. Madrid: Taurus Ediciones.
- _____ (2000). *Lo imaginario*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. En: *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II(96), pp. 35-53.
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 14(3), pp. 17-32.
- Freire, Paulo 1979 (1971) “Astutos e inocentes”. En: *Conscientização: teoria y prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Sao Paulo: Cortez & Moraes.
- Fressard, O. (2006). El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos. En *Revista Transversales* (2)
- González, F. (1993). *El Concordato de 1887: Los antecedentes, las negociaciones y el contenido del tratado con la Santa Sede*. En: *Banrepcultural, Credencial Historia*, (41). Recuperado de: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-41/el-concordato-de-1887>
- Gutiérrez, L. (2014). A modo de historiografía de la educación colombiana en los primeros años de independencia. En: *Praxis Pedagógica* (15), pp. 125-140.
- Guzmán, J. (2014). *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos* (Tesis de maestría). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Grupo de investigación, Lenguaje, identidad y cultura. (2002). Consideraciones preliminares sobre los estándares curriculares en el área de la lengua castellana. *Enunciación*, 7(1), 6–11. Universidad Francisco José de Caldas. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2457/3416>
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus Ediciones.

- Hederich, C., Martínez Bernal, J., & Rincón Camacho, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. En: *Revista Colombiana de Educación*, (66), 19-54. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2585/2425>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2018). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Herrera, M. y Díaz, C. (2001). Bibliotecas y lectores en el siglo XX colombiano: la Biblioteca Aldeana de Colombia. En: *Revista Educación y Pedagogía* Vol. XIII (29-30). Medellín: Facultad de Educación. 103-111.
- Herrero, M. (2008). Introducción a las teorías del imaginario. Entre la ciencia y la mística. En: *Ilu, Revista de Ciencias de las Religiones*, (13), pp. 241-258.
- Hodgson, G. M. (2011). ¿Qué son las instituciones?. En: *CS*, (8), 17-53. Disponible en: <https://doi.org/10.18046/recs.i8.1128>
- Iafrancesco, G. (2003). Estructuración de estándares curriculares en la educación básica colombiana. En: *Educación y Educadores* (6). Cundinamarca: Universidad de La Sabana. 233-236.
- Jurado, F. (1992). Fundamentos del currículo: esbozo para un análisis del discurso. En: *La Palabra*, (1), pp. 41-48.
- _____ (1994). Bajtín - Voloshinov. Para el estudio del lenguaje y la literatura en la educación básica. En: *Perfiles Educativos* (66). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- _____ (1997). *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. Experiencias de maestros*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, ed. Plaza y Janés
- _____ (2001). Formación del profesorado y prácticas educativas en el área de lenguaje y de literatura en América Latina. En *Textos* (27). Barcelona: Grao.
- _____ (2004). Palimpsestos: la literatura en el contexto escolar. En *Literatura: teoría, historia, crítica* (6), pp. 269-296. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Lizcano, E. (1999). La metáfora como analizador social, *Empiria*, 2. En L. Castro et al. (eds.). *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica*. Madrid, España: Tecnos.
- _____ (2012). Hablar por metáfora. la mentira verdadera (o la verdad mentirosa) de los imaginarios sociales. En: Anzaldúa, R. (Coord). *Imaginario Social: creación de sentido*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 63-90
- Lomas, C. (2006). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. En: *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*, Vol. II, Colección Redes. Bogotá: Magisterio.
- López, E. (2004). El maestro en la Revista Educación y Cultura: Sujetos, saberes y prácticas (Tesis de Maestría). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- López, L. (1992). Santander y la educación: los colegios republicanos, una herencia perdurable. En: *Revista Credencial Historia* (28). Bogotá.
- López, N. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. En: XXI, *Revista de Educación*, Universidad de Huelva (4), pp. 167-179.
- Lozano, I. y Ramírez, J. (2005). Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria. En: *Enunciación*, 10(1), pp. 119–122.
<https://doi.org/10.14483/22486798.461>
- Martínez, Z. y Murillo, A. (2013). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. En: *Revista Graña* Vol. 10 (1). Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.175-194.
- Mesa-Cordero, C. (2018). Protagonismo de la Iglesia católica a través de textos y manuales escolares en Colombia. En: *Pensamiento y Acción* (24). Colombia: Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.
- Ministerio de educación Nacional, MEN. (2002a). Normas Técnicas Curriculares. En: *Altablero*, (12). Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87801.html>
- _____ (2002b). Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia. En: *Altablero*, (14). Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87872.html>

- _____ (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de educación Nacional, MEN. (2016-2017). *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje*. Disponible en: <https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2018/07/fundamentaciocc81n-lenguaje-de-dba-y-mallas-curriculares.pdf>
- Ministerio de educación Nacional, MEN. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje –Lenguaje– V.2*. Disponible en: <https://docplayer.es/68085532-D-b-a-derechos-basicos-aprendizaje-v-2-lenguaje.html>
- Muñoz, G. (2012). El alcance metodológico de las narrativas. En: Soler, S. (Comp). *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*, pp. 161-182. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Murcia, N. (2006) *Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de Maestros y alumnos* (tesis doctoral). Manizales: : Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Orozco Cruz, J. C. (2004). Estándares, enseñanza de las ciencias y control político del saber. En: *Nodos y Nudos*, 2(17). Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1227/1224>
- Patiño Millán, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. En: *Escuela de Comunicación Social, Celyc*, Universidad del Valle.
- Peñas, C. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA): definición y alcances. En: Fundación SIGE (Sistema Integral de Gestión Educativa). Disponible en: <https://santillanaplus.com.co/pdf/que-son-los-derechos-basicos-de-aprendizaje.pdf>
- Pérez, P. (2013). Estudios de lo imaginario: orígenes y trayectos. En: *Praxis & Saber*, Vol. 4, (8), pp. 135-156.
- Pérez, S. (2017). Situando los imaginarios sociales: aproximación y propuestas. En: *Imagonautas* (9), pp. 1-22. España: Universidad de Vigo.

- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. En: Estudios de Sociolingüística Vol. 3(1). 1-42.
- Quinceno, H. (2015). La Nación imaginada. Ensayos sobre los proyectos de nación en Colombia y América Latina en el siglo XIX. Cali: Universidad del Valle.
- Ramírez, B. (2012). Significación y sentido en los procesos de investigación. En: Anzaldúa, R. (Coord). Imaginario Social: creación de sentido. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 91-113
- Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (2017). *Pedagogía, lenguaje y democracia*. Bogotá: Santillana.
- Rincón, L. (1997). La Educación Colombiana en la Década de los 80. En: *Convergencia, revista de ciencias sociales* (14), pp. 133-148
- Rodríguez, A. (2002). La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la Contrarreforma. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Rodríguez, E. (2017). Hacia la transformación de la enseñanza de la literatura en la escuela: poetizar, leer y escribir. En *Ruta Maestra* (20), pp. 20-24.
- Sadovnik, A. (2001). Basil Bernstein (1924–2000). En: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París: UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXXI, n° 4, pp. 687-703
- Sierra, C. (2015). La irrupción del imaginario social, las subjetividades y los sujetos en las ciencias sociales como asunto relevante para la investigación en educación. En: *Trabajo Social* (17), pp. 115-128. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Silva, A. (2006). *Imaginario Urbanos*. Colombia: Arango Editores.
- Solares, B. (2006). Aproximaciones a la noción de Imaginario. En: *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 48(198), 129-141. Recuperado en 26 de diciembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182006000300129&lng=es&tlng=es.
- Taylor, C. (2006). *Imaginario sociales modernos*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica

- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. En: *Provincia*, (29), pp. 135-173.
- Vallejo, O. (2006). El papel de la historia literaria en la enseñanza de la literatura. En: *Lingüística y Literatura* (49), pp. 177-191.
- Vallejo, O., Agudelo, A. y Meneses, X. (2011). Publicaciones seriadas de la literatura colombiana. Fuentes periódicas para el estudio histórico de la literatura colombiana. Compilación y reseña. En: *Estudios de Literatura Colombiana* (28), pp. 159-177.
- Vergara, A. (2007). Imaginario, simbolismo e ideología. En: *Dialogía: revista de lingüística, literatura y cultura* (2), pp. 109-146. Perú: Instituto de Estudios Mijail Bajtín.
- Vivanco, L. (2008). *Imaginarios, literatura y apocalipsis*. Chile: Universidad Alberto Hurtado.